



# **INSTITUTO SUPERIOR DE GESTÃO**

**Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso.**

**PEDRO DOS SANTOS RIBEIRO MUCHARREIRA**

Dissertação apresentada no Instituto Superior de Gestão, para obtenção do  
Grau de Mestre em Gestão do Potencial Humano.

Orientador: Professor Doutor Belmiro Gil Cabrito

**LISBOA**

**2012**

## Resumo

A presente investigação pretende centrar o estudo na motivação e aprendizagem dos alunos do ensino secundário, matriculados na disciplina de Economia, sendo, provavelmente, uma investigação pioneira em Portugal, na área da didática da Economia. O investigador opta por um estudo de caso, constituindo-se como campo de estudo, uma instituição do ensino particular e cooperativo da Grande Lisboa, em Portugal. O estudo reveste-se de uma natureza qualitativa, não deixando de recorrer a análises quantitativas, sem pretensões de inferência. São realizados diversos enquadramentos, vide, das principais teorias da motivação e da aprendizagem, da Educação em Portugal nos dias de hoje, não deixando de investigar os impactos de determinados jogos de management organizados por instituições de ensino superior nos sujeitos de estudo, alunos do ensino secundário. O autor procura dar uma visão holística do ensino, sistema integrante de uma sociedade em constante metamorfose, da comunicação crescente e contínua, em pleno processo de globalização. As principais conclusões deste estudo apontam no sentido de, para os alunos alcançarem sucesso escolar, mais importante que o estudo diário é o gosto em estudar, estabelecendo-se relações com a teoria dos afetos, da aprendizagem significativa e por modelagem. O estudo mostra também relações entre a motivação e empregabilidade futura.

## Abstract

This research aims to study the impact of Motivation and Learning on Secondary School students, who are enrolled in the Economics subject, which is probably a pioneering research in the Economy didactic area in Portugal. The researcher chooses as a “case study”, a private and cooperative education institution of Lisbon, in Portugal. The study is mainly qualitative, taking into account some quantitative analysis, with no inference pretensions. Nowadays various frameworks are carried out, *i.e.*, the main Motivation and Learning Education Theories, education system in Portugal, while investigating the impact of certain Management games, organized by High Education institutions for Secondary School students. The author tries to give a holistic view of education, referring that the society is in constant metamorphosis and based on the increased and sustained communication in the globalization process. The main conclusions of this study go towards the fact that students achieved academic success, more than the daily study and that they got affection to study, they established relations with the theory of affects, meaningful learning and modeling. The study also shows the relationship between motivation and future employability.

**Palavras-Chave:** Motivação; Aprendizagem, Didática, Ensino; Economia.

**KeyWords:** Motivation, Learning, Teaching, Didactic, Economy.

**Please cite this publication as:**

Mucharreira, P. (2012). *Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso*. Dissertação apresentada no Instituto Superior de Gestão, para obtenção do grau de Mestre.

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Belmiro Gil Cabrito, pelos ensinamentos, encorajamento e apoio inexcedíveis na prossecução deste estudo.

A todo o corpo docente da instituição e restantes colegas de Mestrado, com quem partilhei conhecimentos, dando os primeiros passos no projeto de investigação.

A todos os alunos inquiridos, sujeitos de estudo, e a todos os outros elementos do colégio que, de uma forma ou de outra, permitiram a materialização deste estudo. Aos entrevistados em particular, diretor, professores, encarregada de educação e especialistas da Gestão de Recursos Humanos, pela disponibilidade em colaborar no estudo, muito o enriquecendo.

Por fim, mas sempre em primeiro lugar, a toda a minha família e amigos, referências sempre marcantes e prestativas de um apoio incondicional.

## **Abreviaturas**

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas.

AFA – Avaliação Formativa Alternativa.

CEE – Comunidade Económica Europeia.

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

ICE – Instituto de Ciências Educativas.

INE – Instituto Nacional de Estatística.

ISCTE IUL – Instituto Superior Ciências do Trabalho e da Empresa (Instituto Universitário de Lisboa).

ISPA – Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

LMS – Learning Management System.

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

PORDATA – Base de Dados Portugal Contemporâneo.

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação.

UE – União Europeia.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real.



## Índice Geral

<b>Introdução.....</b>	<b>- 8 -</b>
<b>1. Enquadramento conceptual .....</b>	<b>- 9 -</b>
1.1. Teorias Motivacionais .....	- 9 -
1.1.1. Teoria da Hierarquia das Necessidades de A. Maslow.....	- 13 -
1.1.2. Teoria dos Dois Fatores de Herzberg .....	- 14 -
1.1.3. Teoria Modelo ERG de Alderfer.....	- 14 -
1.1.4. Teoria da Contingência de McClelland.....	- 14 -
1.1.5. Teoria dos fatores de Motivação de D. Katz e R. Kahn.....	- 15 -
1.1.6. Teoria X e Y de McGregor.....	- 15 -
1.1.7. Teoria Modelo da expectativa de Vroom.....	- 16 -
1.1.8. Teoria Multifatorial de L. Porter e E. Lawler.....	- 16 -
1.1.9. Teoria de Campo de Lewin.....	- 16 -
1.1.10. Teoria da Dissonância Cognitiva de Festinger .....	- 16 -
1.1.11. Teoria da Equidade de J. Adams.....	- 17 -
1.1.12. Teoria da Fixação de Objetivos de E. Locke .....	- 17 -
1.2. Teorias de Aprendizagem.....	- 18 -
1.2.1. Teorias Comportamentalistas / Behavioristas.....	- 20 -
1.2.2. Teorias Cognitivistas.....	- 20 -
1.2.3. Teorias Humanistas / Sócio Cognitiva.....	- 20 -
1.3. Educação em Portugal nos dias de hoje.....	- 21 -
1.3.1. Educação e Sociedade.....	- 27 -
1.3.2. Ética e Educação .....	- 32 -
1.3.3. Princípios da Didática.....	- 36 -
1.3.4. Modelos de Avaliação Pedagógica .....	- 43 -
1.3.5. Práticas e TIC .....	- 50 -
1.3.6. Gestão de Conflitos.....	- 54 -
1.3.7. Didática da Economia.....	- 56 -
<b>2. Enquadramento Metodológico .....</b>	<b>- 64 -</b>
2.1. Natureza do Estudo.....	- 64 -
2.2. Metodologia do Estudo .....	- 64 -
2.3. Caraterização do Colégio ICE – Instituto de Ciências Educativas .....	- 67 -

<b>3. Análise de Dados.....</b>	<b>- 68 -</b>
3.1. Análise de Conteúdo dos Questionários.....	- 68 -
3.2. Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	- 84 -
<b>Conclusões .....</b>	<b>- 96 -</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>- 100 -</b>
<b>Webgrafia / Sites Consultados .....</b>	<b>- 108 -</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>- 110 -</b>
Anexo 1 - Guião de Questionário.....	- 110 -
Anexo 2 – Guião de Entrevista .....	- 119 -
Anexo 3 – Grelha de Triangulação de Informação (Entrevistas) .....	- 121 -
Anexo 4 – Transcrição Integral (Questionário aplicado a um dos alunos).....	- 162 -
Anexo 5 – Transcrição Integral (Entrevista a Professor de Filosofia).....	- 171 -

**Nota:** O CD que acompanha a dissertação, possui toda a informação adicional, não inscrita em anexos.

## Índice de Ilustrações

Figura 1 - A Pirâmide das Necessidades de Maslow .....	- 14 -
Figura 2 – O Professor Eficaz.....	- 38 -
Figura 3 – Modelo de Aprendizagem Experiencial de Kolb .....	- 42 -
Figura 4 – A Avaliação num Octógono de forças (Perrenoud, 1999).....	- 45 -
Figura 5 – Curva de Gauss.....	- 69 -
Figura 6 – Sexo dos alunos (Base Dados do STATISTICA).....	- 69 -
Figura 7 – Alunos por Anos de Escolaridade (Base Dados do STATISTICA) .....	- 70 -
Figura 8 – Idades dos alunos (Base Dados do STATISTICA) .....	- 70 -
Figura 9 – Histograma relativo à Média da disciplina de Economia (Base Dados do STATISTICA) .....	- 79 -
Figura 10 – Histograma relativo à Média do Ensino Secundário (Base Dados do STATISTICA).....	- 80 -
Figura 11 – Box Plot relativa à Média da disciplina de Economia, por Sexo (Base Dados do STATISTICA).....	- 80 -
Figura 12 - Box Plot relativa à Média do Ensino Secundário, por Sexo (Base Dados do STATISTICA).....	- 81 -
Figura 13 - Box Plot relativa à Média da disciplina de Economia, por Ano de Escolaridade (Base Dados do STATISTICA) .....	- 82 -
Figura 14 - Box Plot relativa à Média do Ensino Secundário, por Ano de Escolaridade (Base Dados do STATISTICA) .....	- 82 -
Figura 15 – ANOVA – Significância entre "Gosta de estudar?" e "Média Ensino Secundário" (Base Dados do STATISTICA) .....	- 83 -

## Introdução

A presente investigação centrou a sua análise nas eventuais relações entre fatores motivacionais e aprendizagem, em alunos do ensino secundário, matriculados numa escola do ensino particular e cooperativo, no ano letivo 2011/2012.

Estando ligado ao ensino há cerca de dez anos – tendo adquirido já, inclusivamente, a exigida qualificação profissional, através de curso de profissionalização em serviço pela Universidade Aberta - e tendo a minha formação base na área da Gestão de Recursos Humanos, considerei pertinente estabelecer ligações entre esta área e a educação, surgindo assim a problemática em que se baseou a investigação, de forma muito natural.

A questão colocada como ponto de partida para este trabalho, passou por procurar perceber, nos dias de hoje, o que motiva os alunos dos cursos científico humanísticos do ensino secundário, para o estudo, particularmente os das áreas económicas, um grupo disciplinar a que parece não ser dada, por vezes, a devida importância e na qual não existem praticamente nenhuma investigação. Procurei, assim, dar resposta a algo que sempre me intrigou enquanto docente, migrando esse questionamento para este estudo, que poderá constituir-se como ponto de partida para uma futura tese de doutoramento.

No enquadramento teórico, enunciei as principais teorias motivacionais e perspetivas teóricas acerca da aprendizagem, não deixando de parte uma contextualização holística da escola moderna e de como aprendem os jovens, nesta sociedade em constante metamorfose, da comunicação crescente e contínua, em pleno processo de globalização. No desenvolvimento da investigação foi minha pretensão identificar estes dois importantes conceitos “Motivação” e “Aprendizagem” no contexto da didática do ensino da Economia no colégio que se constituiu como campo de estudo.

Foi importante perceber de que forma a motivação atua e induz o trabalho e estudo dos alunos do ensino secundário e de que forma pode contribuir, ou não, para o seu sucesso escolar e desenvolvimento integral. Considerei ser útil trazer para o estudo, uma análise aos possíveis impactos de certos jogos de management, organizados por instituições de ensino superior, *vide*, Católica Lisbon, School of Business and Economics e ISCTE Business School, nos níveis motivacionais dos sujeitos.

Relativamente ao enquadramento metodológico, apesar de a investigação ser de natureza qualitativa, o estudo socorreu-se de dados quantitativos, tendo efetuado questionários e entrevistas, não apenas a alunos, mas tentando obter e articular o máximo de conhecimento e dados, seguindo os pressupostos de Bardin (2009), Bogdan e Biklen (1994).

## **1. Enquadramento conceptual**

### **1.1. Teorias Motivacionais**

O conceito de motivação é alvo de muitas interpretações, nem sempre unânimes, que levam a uma multiplicidade de opiniões. Apesar disto, está provado que a motivação pode ser a chave do envolvimento dos alunos, que vitaliza qualquer tipo de operacionalização (Carvalho, 2007). Motivar em educação é criar a necessidade de aprender, é fazer com que os alunos encontrem motivos para aprender, para se aperfeiçoarem, para se descobrirem e rentabilizarem as suas capacidades, promovendo-se assim um desenvolvimento integral dos mesmos. Segundo Balancho (1996), as fontes de motivação podem ser internas ou externas. Dentro das internas atuam o instinto, os hábitos, as atitudes mentais, os ideais e o prazer; enquanto as externas estão mais relacionadas com a personalidade do professor, a influência do meio resultante do ambiente familiar e do meio social em que o aluno vive, a influência do momento, dada a instabilidade emocional em que muitos alunos se encontram, razão pela qual o professor deve ajudar o aluno a encontrar o seu equilíbrio e, por último, o objeto em si, em que se procura despertar as emoções estéticas do aluno e o conceito de novidade para que, perante qualquer destes sentimentos, o aluno se sinta motivado.

Para Apolinário (2010) as pessoas são o recurso mais importante das organizações. Isto serve no mundo empresarial como para qualquer outro contexto, como a escola. Para Apolinário (2010), a motivação é a vontade que está por detrás e explica as ações dos indivíduos. Adianta que alguns dos motivos, que levam às ações, são lógicos e outros são de carácter emocional, não existindo porém uma fronteira entre ambas. Apolinário (2010) aponta claramente que os fatores que levam à motivação de um sujeito podem não ter o mesmo, ou qualquer efeito, noutra e que as nossas motivações resultam bastante da interação com o meio envolvente. Sintetizando, para Apolinário (2010) a motivação é, no fundo, a explicação dos comportamentos humanos, constitui-se como um impulso que é determinado pelas necessidades, que levam assim o sujeito a adotar determinados comportamentos.

Aliás, nesta linha de pensamento, já Pinto (2001) referia que o conceito de motivação reveste-se de uma enorme complexidade. As diversas teorias não deixam de dar um importante enquadramento teórico mas não existe uma teoria que seja capaz de explicar o que motiva as pessoas, pois as pessoas são diferentes e possuem um quadro de valores, referenciais antagónicos.

Como nos sugere Lemos (1993), a questão da motivação é, enquadrada no contexto educativo, frequentemente apontada como um dos fatores responsáveis pelo insucesso escolar, pelo desinteresse, apatia e passividade demonstradas pelos alunos. Para Lemos (1993) a motivação assumiu-se nas últimas décadas como temática de relevo nos contextos escolares, onde é valorizada como determinante do sucesso escolar e como finalidade educativa em si mesma.

Para Marujo (2011), é crucial que as escolas eduquem para o otimismo, cortando de certa forma com o pessimismo e habitual depressão coletiva que existe no nosso país. Basta referir o fado, como expoente máximo do fatalismo e da tristeza portuguesas. Marujo (2011) aborda de igual forma estudos recentes que colocam Portugal como um dos povos mais infelizes o que inevitavelmente leva a tensões e frustrações no contexto escolar. Para Marujo (2011), os professores têm de fazer constantemente face a diversas fontes de stress, inerentes à sua profissão e ao descrédito e burocracias que o Estado e a sociedade em geral lhes têm colocado. Para os alunos, a escola é cada vez mais uma constante seca, um local onde têm que estar e para onde não estão minimamente motivados para aprender. Marujo (2011) anseia por uma nova era de positividade que possa conduzir ao êxito e autorrealização de todos e de cada um. Tendo presente Tavares (2007), os níveis de stress são diferentes ao longo do ano letivo. Apoiando-se em Hembling e Gilliland (1981) são claramente indicados o início e o término do ano letivo como os momentos de maior stress. Tavares (2007) aponta para a importância do teaching self, conceito que abarca um pleno conhecimento e domínio de um self individual, self social e self profissional.

Este alheamento e desmotivação serão explicados, em parte, segundo Botelho (2011), pelo facto de a escola, nesta época de comunicação contínua, não atrair os alunos, envolvendo-os no estudo. Tendo presente Plummer (2012), é crucial aumentar a autoestima das crianças. Segundo Plummer (2012), os alicerces para uma autoestima saudável são: autoconhecimento (*Eu* e os *Outros*), autoaceitação (reconhecendo pontos fortes e fracos e aceitar os erros), autossuficiência (independência), autoexpressão (criatividade), autoconfiança (segurança) e autoconsciência.

Damásio (2007) apresenta-nos recentes e importantes progressos, verificados em estudos no domínio da neurobiologia das emoções e dos sentimentos. Damásio (2007) é perentório ao indicar que as emoções e os sentimentos não são algo de que os sujeitos possam prescindir arbitrariamente, pois são de enorme relevância na manutenção de uma vida saudável e plena, participando intrinsecamente nos processos de consciência, autoconhecimento e nas tomadas de decisão por parte dos sujeitos.

Machado (2011) é outro autor a referir a importância de professores e alunos motivados, determinados e empenhados no exercício dos seus papéis. Machado (2011) mostra-nos que é natural os alunos não

se apresentarem, perante um professor, previamente motivados. Se alguns se apresentam, muitos deles não estão motivados, tudo dependendo de como viveram e foram educados até chegarem perante o docente. Cabe ao professor encontrar os mecanismos mais adequados para motivar o aluno, para inspirá-los. Uma das formas pode ser a de dar a matéria de forma diversificada e atrativa. Machado (2011) afirma que existem vários caminhos para motivar e educar. É claro e direto ao dizer que a motivação é a chave. Machado (2011) cita Dewey (1959), que refere que a educação não é uma preparação para a vida, é sim a própria vida. Cury (2004) partilha sete hábitos dos bons professores. Para Cury (2004), os professores fascinantes conhecem o funcionamento da mente, têm sensibilidade, educam a emoção, usam a memória como suporte para a arte de pensar, são mestres inesquecíveis, resolvem conflitos na sala de aula e, essencialmente, educam para a vida.

Tendo presente Marina Serra de Lemos em Simão (2010) o estímulo da confiança promove a motivação. É importante também encorajar os alunos a estabelecer objetivos, facilitar a vivência de experiências emocionais positivas e estimular neles o desejo e a vontade de aprender, sendo estes, segundo a autora, os mais importantes alicerces da aprendizagem. Segundo um estudo de Skinner e Belmont (1993) os alunos motivados aprendem mais e melhor e o percurso escolar será mais longo, pois estará revestido de um maior sucesso. Ainda tendo presente Marina Serra de Lemos, alunos motivados despendem mais esforço nas suas práticas escolares (maior intensidade), bem como durante muito mais tempo (maior persistência). As estratégias de motivação têm que se adequar a cada contexto em específico, pois cada realidade difere de qualquer outra. Para esta autora, a motivação é a força que energiza o comportamento, encontrando-se aqui um paralelo com o citado por Apolinário (2010).

Segundo Galhanas (2009), compreender a motivação humana é uma condição fundamental e indispensável para a prossecução de objetivos nos mais diversos domínios. Figueiredo (2011), apoia-se na famosa justificação de George Mallory para realizar a escalada ao monte Everest - "Because it's there" – como metáfora para relacionar a motivação para a aprendizagem. Para Figueiredo (2011) a inspiração e a motivação revelam-se como fatores nucleares para a superação de obstáculos e concretização de objetivos. No artigo de Malheiro (2011), José Morgado, coordenador do departamento de Psicologia de Educação no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA) estabelece uma relação causal entre os níveis motivacionais e a excelência nos resultados escolares. Como fatores críticos de sucesso para esta motivação, conducente a resultados escolares brilhantes, podemos apontar, segundo José Morgado: competências cognitivas acima da média, padrões normais de socialização, organização e trabalho proficiente, desejo de acesso a determinados cursos do ensino superior que habitualmente exigem notas de acesso elevadas, hábitos de leitura, uso de vocabulário elaborado,

capacidades ao nível da seleção de informação, autonomia e autoestima positivas e confiança plena nas suas capacidades. No mesmo artigo salienta-se ainda o facto de, embora muitos estudos da sociologia da educação apontarem para uma forte relação do contexto familiar com o sucesso escolar, existem casos de alunos, com bom aproveitamento escolar e elevada escolarização, quando a sua família tem baixos níveis culturais, económicos e académicos. Torna-se importante referir a distinção que é feita por uma generalidade de autores, relativamente aos fatores motivacionais. Alguns autores colocam especial enfoque nas *content theories*, enquanto que outros, centram-se mais nas *process theories*, sendo que, as primeiras referem-se aos fatores que motivam os indivíduos e as segundas ao processo de motivação em si (Rocha, 2007).

#### *Content Theories*

Maslow (1954)	Defende que os indivíduos são motivados tendo em conta uma pirâmide estratificada de necessidades, composta por cinco tipos de necessidades, sendo que as de nível superior só são satisfeitas quando as do nível imediatamente inferior se encontram satisfeitas.
McGregor (1960)	Defende duas abordagens antagónicas, as teorias X e Y, acerca da administração. A teoria X considera que a natureza humana é apática e negligente, não gostando de trabalhar, enquanto que a teoria Y considera a natureza humana como boa e empenhada para o trabalho.
McClelland (1961)	Defende que a motivação ocorre pela satisfação de três tipos de necessidades: realização, afiliação e poder. Todos os indivíduos possuem estes três tipos de necessidades embora com predominância de uma em relação às restantes.
Herzberg (1966)	Defende duas ordens de fatores motivacionais, os fatores higiénicos e os fatores motivadores, sendo que os primeiros apenas evitam a insatisfação enquanto que, os segundos, conduzem à satisfação.
Katz e Kahn (1966)	Defendem e distinguem quatro tipos de fatores que influenciam o nível motivacional dos sujeitos. São eles a obediência à lei, satisfação instrumental, autoexpansão e internacionalização e valores, sendo que determinados estímulos (incentivos) levam a determinados tipos de comportamento.
Alderfer (1972)	Defende três categorias de necessidades. São elas a existência, relação e crescimento. Quando o indivíduo não consegue satisfazer um determinado tipo de necessidades, tende a reforçar a sua atenção e esforço no sentido de satisfazer a categoria de necessidades inferior, o que pode conduzir a frustração.



### *Process Theories*

Adams (1963)	Releva a percepção pessoal que o indivíduo possui acerca da razoabilidade ou da justiça na sua relação com a organização.
Vroom (1964)	Defende que a motivação depende da expectativa que o indivíduo tem em ser recompensado face ao trabalho desempenhado.
Locke (1968)	Defende que a maior fonte de motivação reside na fixação de objetivos específicos e difíceis de atingir.
Porter e Lawler (1968)	Defende quatro variáveis condicionantes da motivação. São elas, o esforço, o desempenho, as recompensas e a satisfação.

Fonte: Rocha (2007) – Adaptado.

De seguida apresentam-se algumas das principais teorias motivacionais, sendo oportuno referir as ideias do Taylorismo - assente no conceito de *homo economicus* - anteriores a todas estas, defendendo que a melhor motivação era o dinheiro, independentemente do nível hierárquico ocupado pelo indivíduo na organização (Taylor, 1911). Rapidamente estas conceções foram postas em causa, provando-se que o ser humano é dotado de um conjunto de necessidades que visa satisfazer e que o dinheiro não pode constituir-se como o único, ou o grande fator motivacional, como Taylor defendia.

#### **1.1.1. Teoria da Hierarquia das Necessidades de A. Maslow**

Maslow concebeu esta teoria motivacional assumindo que cada indivíduo vai hierarquizar as suas necessidades ao longo do tempo e de acordo com a circunstância (Chiavenato, 1993). Esta teoria gerou a famosa pirâmide de Maslow (ver figura 1), composta por diferentes necessidades humanas, em que na base da pirâmide encontram-se as fisiológicas, essenciais à própria sobrevivência do indivíduo e num patamar superior, a autorrealização enquanto indivíduo e ser social. Um dos aspetos interessantes para Maslow, como refere Chiavenato (1993), é que uma necessidade satisfeita não é motivadora de comportamento, apenas as necessidades por satisfazer poderão induzir a motivação. Maslow (1954) indica que as necessidades primárias exigirão um ciclo motivacional curto, enquanto que as necessidades mais elevadas exigem um ciclo motivacional muito mais prolongado. Para Maslow (1954), o indivíduo só sentirá uma necessidade mais elevada da pirâmide quando tiver os patamares inferiores plenamente satisfeitos. Como já referido e também de acordo com Christensen (2002) o nível inferior das necessidades não satisfeitas na hierarquia é o principal motivador do comportamento do sujeito.



**Figura 1 - A Pirâmide das Necessidades de Maslow**

### **1.1.2. Teoria dos Dois Fatores de Herzberg**

Segundo Herzberg a motivação radica em fatores higiênicos e em fatores motivacionais. Para Herzberg, os fatores higiênicos estão mais relacionados com a envolvente, possuem em si mesmos um caráter eminentemente preventivo de insatisfação, não são verdadeiramente agentes com grande força motivadora. Já os fatores motivacionais, relacionados com a pessoa e com o cargo que ocupa e função desempenhada, Herzberg propõe um enriquecimento de tarefas, que consiste essencialmente em reforços de responsabilidade, delegação de competências, estabelecimento de objetivos e definição de desafios que possam motivar o indivíduo (Tavares, 2010).

### **1.1.3. Teoria Modelo ERG de Alderfer**

Segundo Rocha (2007), o modelo em que se baseia a teoria de Alderfer deve o nome às expressões inglesas de existência, relação e crescimento. Alderfer segue os principais pressupostos da teoria das necessidades de Maslow, não aceitando contudo que as necessidades tenham que ser satisfeitas por ordem correlativa, avançando ainda com a identificação de diferentes níveis de necessidades, que devem ter-se em conta no âmbito da motivação. Indica as necessidades de existência (necessidades básicas), as necessidades de relação (necessidades de interação/sociais) e necessidades de crescimento interno do sujeito (necessidades de estima e autorrealização).

### **1.1.4. Teoria da Contingência de McClelland**

Tendo presente Rocha (2007), a teoria de McClelland baseia-se em três necessidades. São elas as necessidades de realização pessoal, em que os indivíduos interessam-se pelo seu próprio

desenvolvimento, as necessidades de poder, em que o indivíduo sente ter influência sobre os outros e procura a intensificação e reforço desse poder, e por último, as necessidades de afeto, em que o indivíduo pretende ser aceito e respeitado, numa relação franca e de amizade. Segundo Tavares (2010), a teoria da contingência de McClelland defende que as pessoas altamente realizadoras destacam-se claramente em relação às demais pelo seu objetivo de fazer tudo da melhor forma possível.

#### **1.1.5. Teoria dos fatores de Motivação de D. Katz e R. Kahn**

Katz e Kahn desenvolveram um modelo de organização assente na teoria sistémica, onde se destaca a figura de Ludwig Von Bertalanffy. Segundo estes, a organização apresenta as características típicas de um sistema aberto, em que o indivíduo adquire um determinado papel nessa mesma organização. Surge o conceito de “homem funcional”. Tendo presente Tavares (2010) e Galhanas (2010), esta teoria distingue quatro tipos de fatores influenciadores da motivação dos sujeitos. São eles a obediência à lei, satisfação instrumental, autoexpansão e internacionalização e valores, sendo que determinados estímulos (incentivos) levam a determinados tipos de comportamento.

#### **1.1.6. Teoria X e Y de McGregor**

A teoria de McGregor encontra-se dividida em duas teorias, a teoria X e a teoria Y, encontrando-se os pressupostos destas teorias em campos totalmente opostos. Para Tavares (2010) a Teoria X vai enquadrar os colaboradores/indivíduos numa ótica negativa e a Teoria Y, por sua vez, faz um enquadramento totalmente oposto a este, numa ótica positiva. Segundo Tavares (2010) a forma como os dirigentes tratam os seus subordinados está dependente da forma como os mesmos foram e são rotulados.

Para McGregor, se um indivíduo aceitar a teoria X, e comportar-se de acordo com a mesma, irá revelar-comportamentos preguiçosos e desmotivação geral. Já se aceitar a teoria Y, o indivíduo tomará para si e para os outros uma postura motivada. Segundo Galhanas (2010), na teoria X o indivíduo não gosta de trabalhar, precisa de ser controlado e dirigido para que se esforce no sentido da prossecução dos objetivos, não tem grandes ambições e revela ampla resistência à mudança. Na teoria Y o indivíduo esforça-se naturalmente, é responsável e possui autocontrole, tem ambição, está recetivo à inovação, a motivação está naturalmente presente em todos os indivíduos (Galhanas, 2010; Rocha, 2007).

### **1.1.7. Teoria Modelo da expectativa de Vroom**

Na ótica de Galhanas (2010), Vroom vai afastar-se das concepções de Maslow e Herzberg, pois tem em conta o caráter único de cada indivíduo, rejeitando assim ideias preconcebidas e generalistas. Para Vroom (1964), existem três fatores decisivos para alcançar motivação: os objetivos individuais (expectativas), as recompensas e as relações entre as expectativas e recompensas. Segundo Vroom, a motivação é um processo que assenta em escolhas entre comportamentos, segundo um modelo de expectativa, que se baseia em determinados objetivos intermédios (meios), tendo em vista a prossecução de determinados objetivos finais (fins). Vroom (1964) define a esperança como sendo a expectativa que uma determinada atitude, conduza a um determinado resultado esperado.

### **1.1.8. Teoria Multifatorial de L. Porter e E. Lawler**

Porter e Lawler defendem a existência de fortes evidências de que as recompensas monetárias podem motivar, não só o desempenho, mas, de igual forma, outros tipos de comportamento, como a dedicação à organização e maior companheirismo interpares. Lawler refere que esta teoria manifesta-se a partir do momento em que as pessoas acreditam na existência de uma relação direta entre um bom desempenho e consequente aumento na remuneração (Chiavenato, 1993).

### **1.1.9. Teoria de Campo de Lewin**

Para Lewin, a compreensão do comportamento humano radica na individualidade de cada indivíduo e do seu ambiente externo, que o molda ao longo da vida. Esta teoria de campo de Lewin resume-se na equação seguinte, em que o comportamento de cada indivíduo é resultado da função, da interação entre a pessoa e o seu meio ambiente (Chiavenato, 1993).

$$C=f(P,M)$$

### **1.1.10. Teoria da Dissonância Cognitiva de Festinger**

Esta teoria radica na premissa que todos os indivíduos se esforçam, a todo o momento, por estabelecer um elevado grau de coerência consigo mesmos, entre as suas atitudes e comportamentos. Segundo Festinger, a dissonância cognitiva é uma das principais fontes de inconsistência no comportamento, estando as pessoas motivadas para reduzir o conflito provocado pelas citadas dissonâncias. Para

Festinger, os elementos cognitivos podem revelar-se como dissonantes, consonantes ou irrelevantes. Em Tavares (2010) e Galhanas (2010) adiantam-se alguns exemplos a este respeito:

-relação dissonante, quando o indivíduo acredita que fumar faz mal à saúde, mas continua a fumar (duas cognições numa relação dissonante).

-relação consonante, quando o indivíduo acredita que fumar faz mal à saúde, mas deixa de fumar (duas cognições numa relação consonante).

-relação irrelevante, quando o indivíduo acredita que fumar faz mal à saúde, e gosta de ler livros (elementos numa relação irrelevante).

#### **1.1.11. Teoria da Equidade de J. Adams**

Para Rocha (2007), a teoria da equidade de Adams assenta na percepção que as pessoas têm da recompensa que recebem pela execução de determinada tarefa e/ou pelos resultados obtidos, comparativamente com a recompensa que as outras pessoas recebem, em igualdade de circunstâncias. Tendo presente esta teoria, se um indivíduo percebe uma injustiça, verificar-se-á um aumento de tensão, levando assim, conseqüentemente, a mudanças de comportamento. Para Adams (1963), a ausência de equidade é uma fonte de tensão, com claros impactos na organização.

#### **1.1.12. Teoria da Fixação de Objetivos de E. Locke**

Tendo mais uma vez presente Rocha (2007), a teoria da fixação de objetivos de Locke diz-nos que, tal como o nome sugere, a maior fonte de motivação para o indivíduo é a sua intenção de lutar por objetivos predefinidos. Estes objetivos podem revestir-se de um grau de dificuldade variável, existindo a férrea convicção que objetivos difíceis, em que haja feedback positivo por parte de superiores hierárquicos, conduzem a melhores desempenhos do sujeito.

## 1.2. Teorias de Aprendizagem

Apesar do fenómeno aprendizagem não ser facilmente caracterizável (Silva, 2007), podemos apontar algumas teorias científicas a este respeito. Ainda segundo Silva (2007), apesar de estarmos perante a complexidade do que é especificamente humano, podemos e devemos teorizar acerca da aprendizagem, propondo que essa tal complexidade pode estar num plano superficial (exterior), não traduzindo, necessariamente, uma complexidade profunda. Silva (2007) não tem dúvidas da fortíssima complementaridade entre a psicologia e a pedagogia, na explicação do ato educativo, defendendo que toda e qualquer abordagem à educação deve incluir uma abordagem da aprendizagem. Silva (2007), também apoiado por Mazur (2009), distingue processos de aprendizagem (mudança) de produtos da aprendizagem, resultantes do processo anterior (estabilidade). A citação seguinte é cristalina, ao pretendermos diferenciar estes dois processos, permitindo entender, sinteticamente, em que consiste verdadeiramente a aprendizagem:

O processo de aprendizagem pode ser uma aquisição de um comportamento, uma eliminação, um aumento de intensidade, duração ou frequência, uma diminuição destes três indicadores, ou a mudança do padrão de um comportamento. Os produtos da aprendizagem são os novos padrões no repertório comportamental do sujeito ou os novos valores mais ou menos estáveis de frequência, intensidade ou duração dos mesmos (Silva, 2007, p.18).

De salientar ainda que, para Silva (2007), existem diferentes formas de gerar conhecimento, como o empírico (proveniente de experiências pessoais), o filosófico (proveniente de um rigor lógico e reflexão) e o científico (proveniente da experimentação).

A motivação tem dado origem a numerosos estudos e a múltiplas interpretações que, por sua vez, suscitaram diferentes correntes, teorias e modelos, como formas de enquadrar, sistematizar e fundamentar os pressupostos da aprendizagem. Para Canavarro (1999), o modelo behaviorista enquadra as teorias do reforço, consideradas como referências na Psicologia Educacional e que, apesar das críticas, têm tido aplicações pedagógicas de relevo. No campo da motivação e aprendizagem, as teorias behavioristas proporcionam uma base sistemática de investigação, avaliação e diagnóstico, controlo do comportamento e ensino diretivo (Lerner, 1997). De acordo com Ausubel (2003) o modelo cognitivista já se debruça sobre os processos de memória e resolução de problemas, investindo no estudo das formas complexas de aprendizagem, buscando a identificação da relevância

dos processos motivacionais e metacognitivos, das aprendizagens prévias e dos hábitos de estudo na aprendizagem. Na corrente cognitivista a aprendizagem é um processo ativo e construtivo, mediatizado internamente, de recepção, processamento e transformação das experiências interativas do sujeito (Pressley e Woloshyn, 1995).

De acordo com Pocinho et al. (2007) e Canavarro (1999) estar motivado para aprender pressupõe a promoção nos alunos de estratégias de autorregulação ou de metacognição, ressaltando disto que, a par da componente cognitiva, é de indiscutível importância os processos motivacionais para se alcançarem aprendizagens significativas. Segundo estes, o autoconhecimento por parte do aluno, acompanhado por sentimentos de autoestima positiva, vai permitir que o aluno tome as melhores decisões, adote as melhores estratégias para alcançar uma efetiva aprendizagem.

Tendo presente Weiner (1986), estudos da área da Psicologia mostram as explicações que os indivíduos dão para justificar o sucesso ou insucesso nas suas aprendizagens. Assim, de acordo com a teoria da atribuição causal de Weiner (1986) e tendo presente Faria (1998) e Mascarenhas et alii. (2005) as atribuições podem ser de diversa natureza, destacando-se a causalidade (a localização do sucesso/insucesso é interno ou externo ao sujeito), a estabilidade (a temporalidade da causa de sucesso/insucesso é estável ou instável) e a controlabilidade (grau de controlo do sucesso/insucesso por parte do sujeito). Segundo Faria (1998), se o aluno explica um bom resultado através de causas internas, então experimentará sentimentos positivos, contudo, se a justificação do seu sucesso ou insucesso residir em causas controláveis, como o esforço, o aluno sente-se mais motivado para alcançar os seus objetivos. Segundo nos sugere Pocinho et al. (2007) e Almeida et al. (2006) os bons alunos desenvolvem atribuições causais internas, explicando os seus elevados resultados com base na capacidade e esforço, atribuindo os seus baixos resultados ao pouco esforço enquanto que os maus alunos atribuem os seus melhores resultados à sorte e os piores resultados à falta de capacidade ou à falta de sorte.

Hunter esclarece-nos em Arends (2008) quanto aos quatro fatores que levam à motivação e ao sucesso escolar dos alunos:

Preocupação dos alunos em atingir determinados objetivos, tonalidade afetiva (ambiente de aprendizagem), Sucesso (graus de dificuldades diferenciados aos alunos), Interesse e Conhecimento dos Resultados (dar feedbacks aos alunos).

### **1.2.1. Teorias Comportamentalistas / Behavioristas**

As teorias comportamentalistas têm a sua base teórica no Funcionalismo, focando sobretudo a relação estímulo-efeito. Esta teoria está associada à visão tradicional do ensino, onde o aluno deve reproduzir aquilo que lhe é transmitido pelo professor, numa lógica meritocrática. Os teóricos desta corrente defendem que se deve definir, com a maior exatidão possível, os objetivos finais da aprendizagem e que os discentes devem receber os estímulos necessários com vista às reações desejadas (Sprinthall, 1993). Em termos práticos, as estratégias de ensino radicam, basicamente, em exercícios de mera repetição, ensino programado, com ênfase total na memorização dos conteúdos (Arends, 2008).

### **1.2.2. Teorias Cognitivistas**

As teorias cognitivistas têm a sua base teórica no Estruturalismo, dirigindo a sua atenção para os processos cognitivos. Os teóricos desta corrente defendem a importância da motivação para a aprendizagem, relacionando as necessidades pessoais do aluno com os objetivos da própria aprendizagem. Valoriza-se a experiência anterior do aluno, pois a sua estrutura cognitiva dependerá da sua visão do mundo e das suas experiências. Segundo Sprinthall (1993), Barros de Oliveira (1996) e Arends (2008) existem estratégias de ensino adaptadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno, relevando-se claramente a compreensão em detrimento da memorização dos conteúdos. Em termos práticos, as estratégias de ensino radicam num ensino de descoberta e experimentação, organização de debates e análise de estudos caso.

### **1.2.3. Teorias Humanistas / Sócio Cognitiva**

As teorias humanistas têm a sua base teórica no Contextualismo, acentuando sobretudo o caráter único da experiência de cada um, não lhe sendo fácil estabelecer leis gerais, sendo esta a teoria que está associada à atual visão do ensino. A preocupação central não radica estritamente no ensino, mas sim na aprendizagem numa perspetiva de desenvolvimento da pessoa humana. Centra a aprendizagem no sujeito e nas suas necessidades, promovendo a autorregulação das aprendizagens e um fomento da autoavaliação do aluno.

Nesta teoria, a aprendizagem assenta em experiências significativas, incutindo no aluno o desejo de aprender a aprender. Em termos práticos, as estratégias de ensino radicam num ensino individualizado, onde os alunos participam em discussões, debates, painéis e simulações (Sprinthall, 1993).



O esquema ulterior, sintetiza as principais características das teorias de aprendizagem apresentadas:

	<b>Behaviorista</b>	<b>Cognitivista</b>	<b>Sócio Cognitiva</b>
<b>Papel da Aprendizagem</b>	A aprendizagem é vista como aquisição de respostas.	A aprendizagem é vista como aquisição de conhecimento.	A aprendizagem é vista como construção social do conhecimento.
<b>Resultados da Aprendizagem</b>	A aprendizagem é igual ao seu produto, é um processo externo.	A aprendizagem é um processo interno, não observável diretamente.	A aprendizagem faz-se em contexto, da interação do indivíduo com a sua envolvente.
<b>Papel do aluno</b>	Passivo, limita-se a reagir aos estímulos do meio em que se insere.	Ativo, recolhe, seleciona, processa, armazena e interpreta a informação	Ativo, não só o aluno, como o meio em que se insere. O aluno possui capacidades metacognitivas para a autorregulação das aprendizagens.
<b>Papel do Ensino</b>	Aumento do número de respostas corretas	Aumento do conhecimento.	Aumento da qualidade do conhecimento.

Fonte: Arends (2008) – Adaptado.

### 1.3. Educação em Portugal nos dias de hoje

A Educação em Portugal tem originado um longo debate conceptual e vamos assistindo a uma sucessão de reformas que, não raras vezes, se anulam, não permitindo constatar os seus impactos no médio e longo prazo. De acordo com as novas orientações do Ministério da Educação e Ciência, a partir do ano letivo 2012/2013 o número máximo de alunos por turma, do 5º ao 12º ano, passará de 28 para 30 alunos, referindo o titular da pasta do ministério que não existe evidência científica que o aumento de alunos por turma prejudica a aprendizagem (Viana, 2012). Já segundo Leiria (2012), esta alteração do limite de alunos por turma não foi devidamente acautelada e as obras recentes, promovidas pelo Parque Escolar, apontavam para um máximo de 28 e não 30 alunos. Contudo, estas alterações não terão particular expressão no ensino privado, particularmente no ensino secundário do campo de estudo onde se centra esta investigação. O sistema educativo em Portugal, não-superior, encontra-se organizado em três níveis sequenciais, educação pré-primária, ensino básico e ensino secundário. Esta investigação centra-se neste último nível, do 10º ao 12º ano, contemplando alunos

que a nível de faixas etárias, tipicamente, situam-se entre os 15 e os 17 anos. O ensino secundário contempla cursos científico-humanísticos (mais direccionados para o prosseguimento de estudos no ensino superior) e cursos tecnológicos e profissionais (mais direccionados para a entrada no mercado de trabalho).

Segundo alguns autores, como Valente (2011), nos últimos 30 anos as escolas passaram a ser dominadas por uma visão romântica do ensino. Do outro lado temos diversos teóricos e professores que defendem um ensino para todos e centrado no aluno, na autorregulação das aprendizagens (Arends, 2008). No Despacho N° 17169/2011 do Ministério da Educação e Ciência, é evidente que as competências deixam de ser a linha orientadora de todo o ensino para serem enfatizados o conhecimento e memorização, o alcance de objetivos de aprendizagem claros, precisos e mensuráveis.

Existindo neste momento uma profunda alteração do nível de conhecimentos e competências necessárias e exigidas aos estudantes pelo mercado de trabalho, muitos sistemas de ensino espalhados pelo globo estão a adaptar-se às novas exigências, atuais e futuras, onde a excelência no ensino já não é um fim em si, mas sim um ponto de partida (Vegar, 2012). Portugal não está, nem de perto nem de longe nessa reflexão. Os estudantes do ensino básico e secundário portugueses demonstram graves lacunas ao nível do conhecimento e de domínio do *globish* (global english), a língua franca da globalização. Ainda tendo presente Vegar (2012), esta situação é explicada por um ensino formal completamente ultrapassado, uniforme e imóvel, especialmente quando falamos no ensino público, o que poderá contribuir para o fracasso da designada escola para todos e da igualdade de oportunidades no ensino.

Vegar (2012) refere a possibilidade de assistirmos a um reforço de clivagens sociais e da escolarização, pois os estudantes de famílias mais favorecidas financeiramente podem proporcionar um ensino de melhor qualidade em instituições privadas. Vegar (2012) alerta ainda para uma fronteira cada vez mais ténue, entre uma designada elite profissional bem qualificada, requisitada e remunerada proporcionalmente à excelência que evidencia e, do outro lado, uma massa enorme, de trabalhadores indiferenciados, medianos, abrangendo já, praticamente, todas as profissões.

Tendo presente Pardal (1993), a escola generalizada e massificada, não conduz os alunos a resultados idênticos. Por outro lado, se a escola não é responsável pelas desigualdades sociais, o certo é que também não as anula. As teorias da reprodução social e cultural apresentam a escola como uma instituição que seleciona os indivíduos, reproduzindo assim as estruturas sociais de classe. Corroborando o explicitado por Vegar, já Martins (2003) nos alertava que outra fonte destas clivagens e

desigualdades educativas pode residir nas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), não chegarem a todas as escolas da mesma forma, ou não serem corretamente utilizadas e otimizadas pelos diferentes atores educativos.

Segundo Aires (2011), seria importante, para pacificar as escolas, que os professores criassem uma Ordem, criticando a atuação dos sindicatos de professores. Aires (2011) defende que para alcançar melhores índices de sucesso ao nível da educação em Portugal, as turmas têm que ser mais pequenas, como acontece na generalidade do ensino particular, contrariando assim a tendência atual de aumentar o número limite de alunos por turma. Aires defende que, idealmente, as turmas não deviam ter mais de 15, 20 alunos. Aires (2011) é ainda mais ambicioso ao sugerir que a tutela do sistema educativo devia passar do Ministério da Educação para a sociedade em geral.

De acordo com Bastos (2012) existe um grave problema a afetar atualmente os jovens, o abuso no consumo de álcool, a que não se está a dar a devida atenção, com claros impactos no desempenho escolar dos alunos.

Apoiada num estudo da European School Survey on Alcohol and Other Drugs, Bastos (2012) apresenta-nos os seguintes dados de 2011, relativos a alunos da mesma faixa etária da dos sujeitos de estudo desta investigação,

**Alunos Portugueses que já consumiram álcool**

Idades	Peso Percentual
18	91%
17	88%
16	82%
15	72%
14	55%

Fonte: European School Survey on Alcohol and Other Drugs, 2011 (adaptado)

Já tendo presente Leiria e Marques (2012), outro fenómeno preocupante e que poderá, em parte, ser consequência da utilização do álcool e outras drogas, é o fenómeno do crime na escola e da sua

aparente impunidade, isto apesar de nos últimos anos letivos as forças policiais afetas à Escola Segura tenham promovido ações de esclarecimento e sensibilização em inúmeras escolas.

Apoiados num estudo do Ministério da Educação e Ciência, Leiria e Marques (2012) apresentam-nos os seguintes dados relativos ao ano letivo de 2010/2011:

**Crimes mais frequentes nas Escolas Portuguesas – Ano Letivo 2010/2011**

Natureza do Crime	Peso Percentual
Agressões Físicas	46%
Contra bens/Património Escolar	19%
Contra Bens Pessoais	11%
Contra a Honra das Pessoas	14%
Outros	10%

Fonte: Ministério da Educação e Ciência, 2011 – adaptado.

**Alvos das Agressões nas Escolas Portuguesas – Ano Letivo 2010/2011**

Alvos das Agressões	Peso Percentual
Alunos	78%
Professores	13%
Funcionários	9%

Fonte: Ministério da Educação e Ciência, 2011– adaptado.

Fazendo uma pequena contextualização, podemos observar, pela tabela ulterior, que apesar de todos os esforços, a população portuguesa ainda tem graves carências a nível das habilitações de base.

Os níveis de escolaridade com mais expressão ainda são o 1º ciclo do ensino básico e 3º ciclo do ensino básico, contudo, é de salientar que a população ativa com estudos superiores duplicou e com estudos de nível secundário e pós secundário, quase duplicou também.

**População residente com 15 e mais anos: total e por nível de escolaridade completo mais elevado**

Indivíduo - Milhares

Tempo	Nível de escolaridade						
	Total	Sem nível de escolaridade	Básico - 1º ciclo	Básico - 2º ciclo	Básico - 3º ciclo	Secundário e pós-secundário	Superior
1998	8444,9	1598,9	2892,3	1365,1	1190,4	877,1	521,1
1999	8505	1608,8	2845,3	1389,8	1199,7	917,2	544,2
2000	8576,8	1536,8	2852,5	1420,7	1239,8	968,4	558,6
2001	8654	1497,7	2853,5	1416,5	1282,2	1013,8	590,3
2002	8723,5	1439	2886,5	1415,8	1349,6	1021,8	610,8
2003	8800,3	1376,6	2830,3	1412,1	1373,4	1094,2	713,7
2004	8862,5	1243,1	2772,4	1412,7	1450,3	1154,1	829,9
2005	8912,3	1192	2753	1404,8	1498,7	1215,1	848,7
2006	8945,5	1142,8	2710,9	1418,2	1523,3	1249,3	901
2007	8969,7	1104	2684,7	1453,5	1554,4	1245,5	927,6
2008	8998,1	1054,9	2659	1377,9	1685	1250,9	970,4
2009	9023,3	973,9	2629,9	1318,1	1768,6	1324,7	1008,2
2010	9021,4	932,2	2562,6	1279,9	1765	1416,6	1065

Fonte de Dados:  
INE - Inquérito ao Emprego

Fonte: PORDATA  
Última atualização: 2011-03-25 18:24:31

Outro indicador preocupante é a taxa de abandono escolar. Apesar de claros avanços na redução do abandono escolar, de 50% em 1992 para 28,7% em 2010, não deixam de ser registos preocupantes, sendo de notar que o abandono tem sempre, em todos os anos em apreço, maior peso no sexo masculino.

**Taxa de abandono escolar precoce: total e por sexo**

Taxa - %

Tempo	Sexo		
	Total	Masculino	Feminino
1998	T 46,6	T 52,0	T 41,2
1999	44,9	50,8	38,9
2000	T 43,6	T 50,9	T 36,3
2001	44,2	51,6	36,7
2002	45	52,6	37,2
2003	41,2	48,7	33,6
2004	39,4	47,7	31
2005	38,8	46,7	30,7
2006	39,1	46,6	31,3
2007	36,9	43,1	30,4
2008	35,4	41,9	28,6
2009	31,2	36,1	26,1
2010	28,7	32,7	24,6

Fonte de Dados:  
INE - Inquérito ao Emprego

Fonte: PORDATA  
Última atualização: 2011-02-22 17:43:06

Confrontando os dados apresentados com a tabela seguinte, facilmente podemos concluir que o crescente investimento na educação, em proporção ao Produto Interno Bruto (PIB) nacional tem contribuído para a redução do abandono escolar e por uma elevação dos níveis habilitacionais dos indivíduos.

**Despesas do Estado em educação: execução orçamental em % do PIB**

Tempo	Rácio - %
	Despesas do Estado em educação em % PIB
1998	4,9
1999	4,9
2000	4,9
2001	5
2002	5,2
2003	4,9
2004	4,8
2005	4,8
2006	4,5
2007	(R) 4,3
2008	4,3
2009	Pre 5,0
2010	Pre 5,0

Fonte de Dados:

INE - Inquérito ao Emprego

Fonte: PORDATA

Última atualização: 2011-12-19 17:43:06

De acordo com Santiago (2012), apoiado estatisticamente no último relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sobre a educação em Portugal, o *handicap* da realização educacional em Portugal percebe-se por atrasos de há muitas décadas. Na década de 70, um quinto da população portuguesa entre os 15 e 64 anos era analfabeta e somente 5% destes tinham o ensino secundário completo. Apesar da expansão do sistema educativo, o sucesso educativo permanece um enorme desafio. Mantém-se como problema central, o abandono escolar de muitos jovens, demasiado cedo por vezes, numa percentagem muito acima dos valores registados em média pelos outros países da OCDE (Santiago, 2012).

À luz do exposto por Santiago (2012), apoiado no último relatório da OCDE sobre a educação em Portugal, três dos grandes objetivos são a motivação e desenvolvimento integral dos recursos humanos da educação, incluindo os alunos, a promoção de estabilidade e reforço do estatuto da profissão docente e assegurar que todos os jovens permaneçam no sistema escolar até aos 18 anos. Neste relatório da OCDE são também identificados os impactos na educação das medidas de austeridade implementadas a partir de 2011. De 5% do PIB de investimento no setor da educação em 2010, a

redução em 2011 conduz a um valor ligeiramente mais baixo, 4,7% do PIB, enquanto que para 2012 se prevê a concretização de um mais significativo corte, situando-se apenas nos 3,8% do PIB nacional. De realçar que esta redução não é apenas relativa, mas muito mais acentuada em termos absolutos, ao fazermos o paralelo com o recuo do crescimento económico (PIB) nos últimos trimestres.

Neste estudo da OCDE são referidas algumas reformas implementadas, nos últimos anos. Para Santiago (2012) ainda é dado pouco ênfase à autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos, não lhes foi ainda possibilitado o desenvolvimento de capacidades para regular a sua aprendizagem, quer através de autoavaliação, quer da avaliação interpares. Para além disto, a avaliação permanece eminentemente sumativa, quando deveria ser formativa, dando *feedbacks* aos alunos. Neste estudo está patente a evidência que o aluno não está no centro da aprendizagem, porque existem elevados níveis de repetência, acima da média da OCDE. Esta organização apela a que os professores portugueses assumam que a reprovação é, por vezes, uma medida ineficaz, que é necessário abandonar certas abordagens mais tradicionais e a importância de motivar os alunos para a aprendizagem. No fundo, os docentes devem compreender que ensinar é uma responsabilidade partilhada. Santiago (2012) não esquece o papel da envolvente, adiantando que é importante que os pais e a comunidade sejam mais implicados no sistema educativo.

### **1.3.1. Educação e Sociedade**

Para Caseiro (2001) a sociedade vive momentos de profunda mudança. Processo que Papert (1980) já identificara, revelando que a atual cultura tecnológica é portadora de ideias poderosas, conducentes a uma nova relação das pessoas com o conhecimento.

Os rápidos progressos da humanidade têm contrariado o isolamento das civilizações, ligando-as por poderosos elos, mesmo quando estes coexistem de forma impercetível. O ser humano atual tem de aquilatar todo um intenso caudal informativo, mas, de igual forma, tem pela frente uma permanente redescoberta do *Eu* e do *Outro*, pela procura de uma ordem e de um equilíbrio universais. As transformações económicas, sociais e tecnológicas, que têm originado uma crescente e cada vez mais veloz metamorfose das sociedades, têm vindo, ao mesmo tempo, abalar muitas certezas e pôr em causa, por exemplo, o Estado-Nação e a ideia de construção de uma sociedade idealmente formatada, culturalmente homogénea. Nas últimas décadas assistimos, em Portugal e na Europa, a uma mudança nas políticas sociais e educativas, em parte explicada pela sociedade da informação atual, onde germina uma cultura da desigualdade em todas as estruturas da sociedade (Martins, 2006). Torna-se então premente reorientar a educação para a diferença, mostrando os benefícios que poderão advir

para toda a sociedade. Há que centrar a educação numa designada *Pedagogia do Encontro*. Torna-se cada vez mais urgente este encontro, materializando-se a passagem de um modelo meritocrático para uma escola única, inclusiva, onde se concretize plenamente uma escola de todos, por todos e para todos. Contudo, o modelo meritocrático está ainda muito enraizado, podendo levar, segundo Bourdieu e Passeron (1975) a processos de reprodução, onde se verifica insucesso e abandono escolares em alunos de estatuto socioeconómico baixo e provenientes de minorias, contribuindo assim para o designado fenómeno de etnização, criando escolas vocacionadas para o insucesso. Esta realidade poderá condicionar negativamente *a posteriori* todo o projeto de vida, de empregabilidade e de participação cívica desses alunos, levando autores como Aronowitz (2005) a mostrarem a sua preocupação por a estrutura do ensino já incorporar o sistema de classes da sociedade, não sendo expectável sucesso educativo em algumas escolas inseridas em zonas social e economicamente desfavorecidas, comparativamente com outras, públicas ou privadas, que se inserem em zonas sem esses problemas e com acesso a mais e melhores recursos técnicos e humanos. Morrow e Torres (1997) são firmes a evidenciar a necessidade de a escola reformular a análise ao seu próprio contexto, como contribui para os processos de reprodução social, procurar esclarecer se a atividade educativa é fonte de continuidade ou possível fonte de descontinuidade social.

Segundo Fitoussi e Rosanvallon (1997), os ideais da igualdade surgem num contexto histórico preciso e acarretam uma nova conceção de justiça em que assentam as sociedades atuais. Fitoussi e Rosanvallon (1997) são cristalinos, ao evidenciarem que a igualdade é um projeto, um princípio de organização que estrutura o devir da sociedade. O princípio de igualdade será um movimento através do qual a sociedade procura libertar os indivíduos da sua história, permitindo a construção de um outro futuro, pretensamente melhor, cortando assim com um passado menos favorável. Para estes autores, a ideia de igualdade instaura um combate contra o determinismo, a explicação linear do futuro pelo passado.

Já para Duru-Bellat (2002), embora a escola tenha um papel limitado no esbatimento das desigualdades sociais, podendo até por vezes levar a um reforço dessas desigualdades, é de crer que a escola se constitui como um marco e o centro da integração. Duru-Bellat (2002) aponta-nos que a escola não muda a sociedade, como inicialmente se supunha, mas isso não significa que não constitua o contexto social com maiores probabilidades de concretizar alguma mobilidade social. Duru-Bellat (2002) defende a necessidade de dispormos de teorias de médio alcance que permitam analisar as interações entre a origem social e o destino social dos indivíduos, em que a escola toma para si um papel de intermediária entre a origem e o destino.



Para Giugni (1973) o papel da escola, face às transformações deve ser duplo, quer isto dizer que, por um lado, deve reagir aos seus efeitos negativos, como a massificação, motivações utilitárias, aspirações a certos prazeres e, por outro, guiar os jovens na formação de um comportamento baseado na valorização da pessoa humana e da solidariedade funcional.

O projeto republicano pretendia “fabricar” *indivíduos-cidadãos*, contudo, a escola não tem conseguido - e cada vez menos - educar os alunos para o bem comum, para um sentimento de pertença a uma sociedade pluralista, como nos sugere Guerra (1994). Nos últimos anos, os princípios ligados à educação inclusiva desenvolveram-se com maior proporção, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais.

Portugal não ficou indiferente às novas ideias da inclusão, tendo assumido na Declaração de Salamanca da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), em 1994, o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva, defendendo o direito de todos os alunos se desenvolverem e assim concretizarem todas as suas potencialidades. Não é uma evolução, mas uma rutura, com os valores da educação tradicional. A inclusão, pretendendo fornecer uma educação básica de qualidade para todos os alunos, tem sido apontada como a solução para o problema da exclusão educacional, contudo, ainda não foi cabalmente implementada. A educação inclusiva, baseia-se em quatro princípios fundamentais: a inclusão é um direito universal, obriga a repensar a diferença e a diversidade, implica repensar a escola e pode constituir-se como um meio de transformação da sociedade (Guerra, 1994).

A inclusão é uma questão de direitos que assiste todas as crianças, independentemente do género, classe social, grupo social ou outras características. Segundo Guerra (1994) a educação inter cultural vai buscar as suas raízes e encontra os seus fundamentos na tradição filosófico-humanista ou de base cristã, de defesa da igualdade, justiça social e destino comum da humanidade, na interiorização dos avanços das ciências, nomeadamente da Psicologia e seus impactos na Educação e ainda nas experiências da educação compensatória.

Emerge cada vez mais a necessidade de uma educação integral e única, para a cidadania, que, como refere Miranda (2006), não depende apenas de diretivas escritas, emanadas dos organismos superiores, mas, essencialmente, numa forte aposta na formação de professores, contínua e reflexiva, que os conduza a um questionamento constante das suas práticas (Miranda, 2006). Julgo ser importante, sintetizar e diferenciar:

<b>Integração</b>	<b>Inclusão</b>
É um direito que assiste todas as crianças. Contém formulações, permitindo a exclusão do ensino regular.	Constitui um direito fundamental, que não pode ser negado a nenhum grupo social. Pretende que todos os alunos acedam a um mesmo currículo.
Considera existir dois tipos de alunos: os que seguem um currículo uniforme e principal e os que, tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas, seguem caminhos diferenciados.	Permite que todos os alunos acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas.

Fonte: Miranda (2006) – adaptado.

Torna-se então cada vez mais pertinente, para garantir a justiça e o progresso económico e moral, que a educação e as escolas sejam acessíveis para todos. Ao obrigar os alunos diferentes a partilhar um espaço comum e a aprenderem a viver conjuntamente, a educação inclusiva pode configurar-se, deste modo, como motor de transformação da sociedade, tornando-a mais humana, tolerante e solidária. Aliás, toda a Escola pode aproveitar a diversidade, para aprendizagens mais amplas e sólidas coexistindo uma maior valorização do indivíduo, cidadão desta enorme e muitas vezes paradoxal *aldeia global*.

Numa sociedade em mudança e de acordo com as características do novo paradigma educacional da sociedade da informação, a escola tende a ser encarada como um sistema aberto, exigindo-se uma nova atitude perante a mesma. As novas desigualdades e diferenças, provocadas na sociedade da informação, levam, entre outros aspetos, à conversão das habilitações académicas como fator discriminatório no mercado de trabalho, à dissolução dos valores da solidariedade humana e a um pluralismo de identidades e, assim, a uma cultura da desigualdade. Perante tantas assimetrias que se vão gerando, diversas organizações, entre elas a União Europeia e as Nações Unidas, têm estabelecido programas com o intuito de elevar as qualificações dos indivíduos, tentando também, de certa forma, relevar cada vez mais o primado da igualdade. Para tal desiderato, o caminho a seguir tem sido a implementação de políticas de desenvolvimento do capital humano, através da área educativa, com vista a conferir as habilitações e competências necessárias a uma efetiva mobilidade social. Do ponto de vista económico e social, só assim se conseguirá crescimento e desenvolvimento económicos sustentados, levando ao fim último de qualquer Estado... o bem-estar social.

Aparentemente, tais objetivos não estão a ser alcançados, pois, nas últimas décadas, persistem as desigualdades e a pobreza em espiral, reforçando-se cada vez mais a exclusão social, pois, tal como refere Miranda, níveis escolares mais elevados poderão estar, inevitavelmente associados a níveis

económicos superiores (Miranda, 2003). As reformas educativas não têm acompanhado as exigências desta sociedade, e em vez de se adaptarem e formarem os alunos para a diversidade, simplesmente os adapta às novas desigualdades, talvez porque é mais fácil e indiscutivelmente mais económico (Aronowitz, 2005).

A Escola e todos os seus agentes, têm a responsabilidade de mudar eficientemente, no sentido de ser um espaço integrador e promotor, gerando uma certa entropia positiva no sentido de um efetivo desenvolvimento humano. Contudo, tal não se constituirá como uma tarefa de execução fácil e célere, indagando Sharples (2006) acerca das razões pelas quais a educação é tão resistente à mudança. Seria desejável que a Escola se constituísse como um espaço de encontro e readquirir o papel social nuclear que parece ter perdido, pois, como sintetiza Perrenoud (2002a), a escola pertence aos que trabalham para lhe dar pertinência e coerência. Impõem-se mudanças, que têm que ser graduais, não dependendo apenas de leis e imposições externas, mas que possam surgir por os atores pedagógicos sentirem essa necessidade, num esforço de melhoramento da qualidade desse espaço de interação educativa. Mudanças que se centram, nomeadamente, ao nível das práticas pedagógicas dos docentes, reduzindo visões estereotipadas que os mesmos têm relativamente à cultura, língua, religião, ou até quanto à origem socioeconómica dos seus alunos. O professor eficaz, segundo Arends (2008), deve ter em conta a justiça social, estando alerta para as dificuldades económicas dos seus alunos, procurando que estas não interfiram ao nível da aprendizagem e avaliação, promovendo nas salas de aula um espírito cooperativo. Para além de mudanças endógenas à Escola, são necessárias medidas efetivas por parte dos órgãos de soberania dos diversos países, que muitas vezes se debatem com instabilidade política e até conflitos armados, bem como a escassez de meios e recursos para a construção da necessária Escola para Todos. O caso da população escolar resultante de movimentos migratórios tem um desafio ainda maior pela frente, não só o de se adaptar a uma nova sociedade, como também a novos valores e língua, a novos currículos e a uma escola que, não raras vezes, os marginaliza e rotula logo à partida. Segundo dados do Ministério da Educação, os alunos de origem imigrante representavam, no ano letivo de 1999/2000, cerca de 7% do total de matriculados no ensino básico e apenas 3% no ensino secundário. Estes números, só por si, parecem apontar para um sistema pouco inclusivo. Curiosa é a evidência de que, segundo Martins (2004), apesar de características demográficas e políticas educativas heterogéneas, não se pode aceitar a hipótese suscitada pela análise dos dados de um estudo do Ministério da Educação, decorrente da oposição entre alunos nacionais e alunos estrangeiros – de que os alunos de origem imigrante parecem valorizar um nível baixo de escolarização. Esta evidência é reforçada perante dados do INE, pois já em 1999 países como a Roménia, Ucrânia, Moldávia, Rússia e Brasil possuíam um índice de conclusão do ensino básico e secundário superior ao de Portugal, acrescentando-se até Moçambique e Venezuela,

ao considerarmos apenas a conclusão do 3º ciclo do ensino básico. Para uma escola nacional mais inclusiva, que leve à promoção social de todas as pessoas, torna-se urgente a implementação da igualdade, respeito pela diferença, motivando os jovens a irem à escola, a prosseguirem os seus estudos. De salientar o papel preponderante da UNESCO na demanda de uma Educação para Todos à escala global que pode ser conseguida através da reflexão e ação conjuntas da rede de escolas associadas, lutando por uma educação de qualidade, encarada como um direito humano, harmonizando e coordenando esforços, ao nível global, nacional, regional e local.

### **1.3.2. Ética e Educação**

O campo da Ética é deveras importante na Educação, bastando tomar como exemplo o que refere Demiray e Sharma (2009, p 2):

Hoje em dia, já não é necessário ir à escola ou à universidade para nos tornarmos letrados, no sentido tradicional do acesso à informação que se acrescenta ao conhecimento que já possuímos. (...) Porém, existe um lado negro neste quadro radioso, uma vez que se pode gerar um tal imenso fluxo de informação que cega a consciência das pessoas, levando-as por vezes a não conseguir distinguir o certo do errado. (...) O campo da educação não está resguardado desta ameaça.

A citação apresentada coloca-nos a problemática das questões éticas em contexto educativo e, na generalidade, nos processos de aprendizagem. Da relação entre professor e aluno, à interpretação de qualquer informação, a Ética deve ser parte integrante de cada indivíduo, que deverá ter responsabilidade para perceber as suas limitações e procurar a informação necessária para decidir, embora, como refere Savater (2003), o esforço para essa tomada de decisão terá de ser feito por cada um, solitariamente, pois ninguém pode ser livre através de outros, implica uma predisposição e ação individuais.

As inovações do fator técnico têm permitido uma nova forma de encarar e atuar a este nível, contudo, certas vantagens aparentes da técnica podem conter em si questões eticamente inaceitáveis, incontornáveis, e assim, dificilmente resolúveis, *vide*, se o ensino virtual será inevitável e mais vantajoso que o ensino presencial, dito, tradicional, se as pessoas estarão preparadas para esta mudança, alunos, professores e todos os outros atores sociais, direta ou indiretamente envolvidos e se o enorme caudal informativo será sinónimo de real conhecimento. Quanto à última reflexão, a resposta

parece ser negativa. Informação não é necessariamente conhecimento, só o será se for devidamente validada, empírica ou cientificamente e for capaz de nos fornecer instrumentos que nos tornem mais capazes de nos definirmos a nós próprios. A identificação feita entre conhecimento e informação não é portanto correta. Se fossemos apenas recetores de informação e reprodutores da mesma, não seríamos meras máquinas? Estas e muitas outras reflexões colocam-se cada vez mais à sociedade e à forma de *fazer* hoje educação.

A sociedade moderna assiste a um progresso tecnológico que ultrapassa o unimaginável e que nos deslumbra a todos, cegando-nos por vezes. Estamos perante um processo que, segundo Steiner:

Uma filosofia que jamais descansa, que jamais está concluída, que jamais é perfeita... o progresso é a sua lei. (Steiner, 1992, p.18).

Estes avanços extraordinários não são suficientes para eliminar, no homem contemporâneo, uma certa angústia. Por um lado parece ter ao seu dispor instrumentos que lhe garantem uma felicidade impensável, de forma rápida e eficaz, por outro, percebe que essa felicidade é vazia de significado. O Homem começa a não conseguir processar todo um caudal de informação que lhe chega a todo o momento e de todos os lados. Essa incapacidade pode levar a uma consciência difusa, perdida, alienada, incapaz de discernir o que é certo e o que é errado.

A utilização da internet está massificada e é inegável a sua importância, contudo, como nos alerta Livingstone (2002), os jovens estão bastante expostos a alguns perigos, alguns amplamente visíveis e confirmados, outros supostos. Já segundo o estudo “Promoção de comportamentos seguros na Internet” de Ponte e Vieira (2007), os riscos da Internet dividem-se em três categorias, quanto aos conteúdos, quanto à participação em serviços interativos e quanto ao excesso de tempo de utilização, que podem conduzir à adição e assim a um isolamento social. Já na opinião de Tito Morais, os riscos da internet resumem-se aos “cinco c”, riscos quanto aos conteúdos, contactos, comércio (publicidade enganosa), comportamentos (que podem levar a dependência) e copyright (Ferreira e Monteiro, 2009). Segundo o estudo “Navegação segura na internet – Riscos e Desafios”, grande parte dos alunos reconhece que ocasionalmente passa mais tempo na internet do que previra inicialmente e que negligenciam certas tarefas escolares por estarem constantemente online.

A massificação da informação, esvaziada de conteúdos formativos ou construtivos do sujeito, pode trazer assim, como corolário, uma certa desagregação de valores, facto que acaba por atingir, de forma direta e indireta, o campo educativo. Se, em termos estritamente teóricos, o ensino virtual é

considerado viável e eficaz, na prática, tal formato tem de ter em conta, também, uma perspetiva formadora do caráter do aluno (Moral e Ética). Embora alguns autores refiram que a Ética está para o universal, enquanto a Moral para o particular, outros refiram que são a mesma coisa, inclusive uma ciência, podemos também referir que a Moral diz respeito a um conjunto de normas, regras impostas desde cedo ao sujeito para que este possa ser integrado no tecido social. Por seu turno, a Ética é a reflexão pessoal que cada um desses indivíduos faz acerca dessas normas impostas, que muitas vezes são alteradas e/ou desrespeitadas pelo sujeito que as pode considerar erradas e até obsoletas. No fundo, como refere Barros Dias, somos conduzidos à uma clara necessidade de pautar o nosso comportamento por normas que consideramos mais dignas, na demanda de se convergir para um núcleo axiológico: aquele que é constituído pelo Bem (Barros Dias, 2004, p.27).

Com tantos avanços tecnológicos a exercerem influência na escola, a atitude de todos os seus atores será sempre o exercício crítico, as pessoas estarem plenamente conscientes da sua consciência consciente, possuindo um certo distanciamento crítico em relação à realidade e à informação bombardeada a todo o instante, conseguindo tratar essa informação em seu proveito e de toda a sociedade, distinguindo o essencial do acessório. É absolutamente decisivo congregarmos todos os intervenientes educativos na partilha de responsabilidades, apoiados na utilização das designadas NTIC (Enguita, 2007).

É este o desafio que se nos coloca... para que, como refere Steiner, não abandonemos o campo da razão (Steiner, 1992).

A sociedade atual depara-se com uma certa crise valorativa, facto que se vai intensificando ante a crescente incapacidade do Homem para lidar com tal situação. Paira no ar, uma perturbadora eterna presença de uma ausência, a da perda do lar ético. A sociedade reflete uma perda de referenciais, entre elas as que comumente se designam por referências clássicas, por que se instalou a ideia de que, numa democracia, não há valores impessoais ou suprapessoais, cada um escolhe os seus valores, como que por medida (Espada, 1997).

Com uma panóplia crescente de inovações tecnológicas à disposição de todos, seria de todo natural que estivesse facilitada a autorrealização plena dos indivíduos, vulgo, felicidade. Neste mundo global, onde tudo diz respeito a todos, onde tudo está igualmente próximo, não é menos verdade que se notam isolamentos, a já referida angústia e assimetrias sociais. Isto é causa e também consequência de uma atitude cada vez mais imperativa do *Eu* perante o *Outro*, em que o primeiro se julga detentor da verdade absoluta, assumindo que o segundo vive mergulhado no erro e na mentira. A satisfação e

realização individual ou de um grupo sobrepõe-se assim à coletiva, pois assiste-se a condicionamentos desde tenra idade, levando a um esvaziamento de sentido do coletivo. Quando outrora tínhamos conquistas partilhadas, hoje estimula-se a vitória pessoal (Espada, 1997).

Será importante fazer referência aos sofistas, que contactavam com inúmeras culturas. Tal heterogeneidade levou a que se considerasse, na sua perspetiva, que não existem verdades absolutas. Qualquer tese é defensável e tanto mais preponderante será uma perspetiva, quanto melhor forem utilizadas as formas de expressão, percebendo-se assim o atual e crescente relativismo de valores. Nas sociedades atuais, a fronteira entre democracia e anarquia é muito ténue, pois quase tudo é permitido, ocorrendo assim na *liberdade libertina* das sociedades, uma redefinição constante das escalas valorativas (Espada, 1997). De notar que esta redefinição pode e deve ser feita, contudo, atualmente, tende a ser realizada em prejuízo do coletivo. Citar a tragédia de Antígona é olharmos para uma vida totalmente de acordo com os seus imperativos éticos, incapaz de acatar a injustiça. As leis que a guiavam estavam acima dos homens, provinham da sua consciência, dada pelos deuses.

Como refere Kechikian (1993) na sua obra, tendo também presente Paul Ricoeur, já não vivemos num consenso global de valores que seriam como estrelas fixas, evoluímos numa sociedade pluralista, onde cada um conta cada vez mais e apenas, com a força da sua palavra. O nosso mundo já não é encantado.

É neste tempo de mudanças conturbadas, que a educação para a cidadania global comunicativa se constitui como um desiderato urgente, conducente a uma sociedade que se quer mais justa, solidária e tolerante. Espera-se que a educação conduza a sociedade à consciencialização das características singulares de cada indivíduo e cultura, onde se busque, segundo Delors (1997), conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une. A Escola terá de, antes de formar alunos, formar pessoas. Pessoas que sintam que não estão sós, que é necessário conviver de forma sã e civilizada, e que existem benefícios a retirar disso. Deverá direcionar-se cada vez mais no sentido de transmitir aos alunos um forte sentido identitário, onde assumam que todos os avanços da ciência trazem novas potencialidades e desafios que devem estar ao serviço de todos, nesta época de pós-cultura, como refere Steiner (1992).

Perante tantos desafios, é essencial uma deontologia da profissão docente, como há em todas as profissões, havendo quem defenda, como Asbhay (1969) um juramento para a profissão educadora, semelhante ao juramento de Hipócrates. A questão que se coloca é, que normas deveriam aí constar?

Estamos numa era em que tudo parece exequível para o Homem, mas onde este se sente muitas vezes vazio, incompleto, como que sentindo o frêmito constante de um elo de ligação supremo, que se encontra perdido, e, não o encontrando, sentir-se no limiar de algo que nunca atingirá. Pode ser ínfimo, mas esse elo faria toda a diferença. Estaremos condenados a desejar o inalcançável? Para já, vivemos nesta época do designado Grande Tédio (Steiner, 1992).

Somos, como refere Steiner (1992), seres presos num espaço intermédio, onde já não vibramos perante a célebre e auspiciosa saudação que Carducci endereçou ao futuro: O mundo é belo e santo é o futuro.

### **1.3.3. Princípios da Didática**

Estamos, nos dias de hoje, perante uma sociedade em constante mutação, exigindo que as grandes linhas de evolução da escola tenham que seguir as grandes linhas de evolução dessa mesma sociedade. A escola e exigências de outrora não se coadunam ao que hoje se espera da prática educativa. Atualmente, mais que a simples transmissão de conhecimentos, a escola tem que ser, segundo Jorro (2000), uma comunidade de investigação, criando competências nos alunos para que aprendam por si mesmos, numa lógica de avaliação formativa. Só assim se conseguirá uma aprendizagem contínua, ao longo da vida (Long Life learning). Pertencemos a uma sociedade de informação que se encontra em contínua metamorfose, que se cria a si própria, em que o conhecimento se constitui como um recurso flexível, fluído, sempre em expansão, em que as pessoas não se limitam a receber e a utilizar a informação externa, mas onde o conhecimento, a criatividade e a invenção, são intrínsecos a tudo o que elas fazem (Hargreaves, 2004). Perante esta evidência, cabe ao professor dos dias de hoje, muito mais que expor conceitos, relacioná-los com a envolvente, moldar-se à realidade, diversificando as formas como leva o conhecimento aos alunos, aproveitando as suas qualidades inatas para a docência, tendo atenção a públicos cada vez mais heterogêneos, promovendo a justiça, a igualdade de oportunidades. O professor tendencialmente eficaz, procura ter uma multiplicidade de práticas pedagógicas, que vai especializando ao longo do tempo, com vista a adequar da melhor forma os conteúdos aos alunos que tem perante si, reanalizando frequentemente essas práticas com vista a aquilatar se ainda serão promotoras da eficácia, junto de determinada turma e alunos em específico.

Tendo em conta o que refere Arends (2008), os objetivos do ensino numa sociedade complexa são variados, e há bastante tempo que muitos tentam definir o que é um professor eficaz. A eficácia do



professor é hoje mais posta em causa porque parece pouco praticável, de difícil execução, face aos múltiplos contextos com que tem que lidar e não existir uma base científica, um guião linear de práticas a seguir. Tem de existir uma dinâmica individual de cada professor, para se ajustar constantemente a novos paradigmas sociais e educativos. Logo à partida, o professor tem que se adaptar à revolução digital, servindo-se desta para potenciar as suas aulas. Por outro lado, os próprios alunos têm outros interesses e objetivos, enquadrados num crescente *melting pot* educacional, com diferentes línguas maternas e tradições, a par de alunos com situação económica difícil e, não menos usual, inseridos em contextos familiares desequilibrados. Para Perrenoud (2002b), os profissionais da educação, não têm, muitas vezes, critério quando se fala em práticas pedagógicas, pois, alguns partilham uma grande “base de conhecimentos”, uns saídos da investigação científica ou tecnológica, outros fundados apenas na experiência coletiva do que simplesmente vai funcionando. O repertório de práticas de ensino é o conjunto de métodos de ensino que o professor pode implementar em sala de aula, tendo em conta os seus objetivos. O repertório tende a melhorar ao longo da vida profissional, mediante a sua experiência, abrangendo três domínios, a liderança, a instrução e a organização de ambientes escolares complexos. O professor eficaz, para ser competente, deverá refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, melhorando as suas competências. Esta é a importância do aspeto da reflexão e aprendizagem ao longo da vida. A eficácia do professor é, hoje, posta mais em causa que antigamente, pois são-lhe exigidas múltiplas competências, que transcendem a visão redutora do professor, enquanto mero reproduzidor do saber.

Ao professor cabe, hoje, para além de ensinar, fazer de tudo um pouco, confrontando-se diariamente com todo um rol de esperanças, dúvidas, alegrias, frustrações, conflitos por parte dos seus alunos, fruto da sua vivência interrelacional (Arends, 2008). O processo contínuo de aprendizagem só será exequível, quando a escola, enquanto comunidade, e cada docente individualmente, otimizar a relação entre diversos vetores, entre eles, a base de conhecimentos, qualidades pessoais, justiça social e o repertório com vista à reflexão, para uma aprendizagem plena e duradoura. Quase que poderíamos fazer uma analogia com o processo produtivo de uma empresa. A base de conhecimentos será a matéria-prima inicial, o ponto de partida, o repertório serão as máquinas e os processos por onde passará a matéria-prima, como vamos transformar e a reflexão terá de ser a análise permanente do que se obtém no processo produtivo, se o que foi utilizado e como foi utilizado era adequado, repensando toda a linha produtiva. A nível do ensino, as coisas são de facto muito mais complexas, mas muito mais desafiantes e enriquecedoras. Queremos criar uma sociedade melhor, de homens livres e autónomos, onde os professores e educadores em geral, têm um papel decisivo.

### O professor eficaz



**Figura 2 – O Professor Eficaz**

A eficácia do ato educativo depende, em grande medida, da manifestação de um conjunto de competências necessárias para o exercício da profissão docente. O esquema apresenta cinco aspetos considerados fundamentais para Arends (2008).

A base de conhecimentos, onde se incluem os conhecimentos na disciplina em que é responsável, bem como de diversas áreas diretamente relacionadas com a educação. As qualidades pessoais, em que o professor tem que desenvolver a capacidade de abertura ao outro, saber ouvir, mas também saber julgar com justiça e ser capaz de decidir por vezes em situações de algum stress. A justiça social, onde o professor deve estar atento às dificuldades económicas dos seus alunos, procura que elas não tenham consequências ao nível da aprendizagem e da avaliação, procurando também que se desenvolva na sala de aula um espírito solidário e de entreajuda. O reportório de práticas de ensino, onde se estabelecem as estratégias, métodos, técnicas diversificadas e utilizá-las de acordo com as características dos seus alunos. A reflexão e aprendizagem ao longo da vida, em que o professor vai aumentando e melhorando o seu *know how* e sensibilidade, fruto de um sem número de variáveis (alunos, programas, exigências do ministério), pois a profissão docente é revestida de uma elevada complexidade. Este facto torna impossível a elaboração de um manual de instruções onde se explicaria o que fazer em cada situação.

Neste contexto, importa referir Josso (2007) ao abordar a aprendizagem pela experiência, quando releva todas as atividades, encontros, acontecimentos pessoais e sociais do aluno, vivências que Josso considera como formadoras, talvez mesmo fundadoras da identidade do indivíduo. Para Josso

(2007), o conjunto de aquisições acumuladas durante a vida é analisado em termos de aprendizagens e de conhecimentos e podem ser agrupadas em aprendizagens existenciais, aprendizagens instrumentais, aprendizagens relacionais e aprendizagens reflexivas. Ao falarmos em aprendizagens reflexivas, torna-se de igual forma pertinente referirmo-nos a alguns autores. Dewey (1959) pretende argumentar que o pensamento reflexivo consiste numa sucessão de coisas pensadas, sustentando-se umas nas outras. Dewey (1959) faz uma importante distinção entre a ação humana rotineira da que é reflexiva, cabendo ao docente uma prática reflexiva assente na razão e emoção, tendo em vista uma análise mais ampla e profunda. Para Schön (2000) deve existir uma valorização das práticas como momentos de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização. Para Schön (2000) o conhecimento está na própria ação, referindo-se ao conhecimento tácito, implícito, interiorizado do professor, que é mobilizado diariamente, contudo, para o docente poder adaptar-se corretamente às novas situações com que se depara, deverá tomar para si uma designada reflexão na ação. Zeichner e Liston (1996) também atribuem à atividade reflexiva especial importância, mas já num plano social, existindo a necessidade de reflexões conjuntas, interpares, sendo assim uma dimensão natural da prática pedagógica. Neste sentido, Zeichner e Liston (1996) estabelecem três níveis diferentes de reflexão, a análise das ações explícitas, análise do planeamento e reflexão e análise das considerações éticas, no sistema educativo. Em sintonia com o exposto temos também Weffort (1996), frisando que os docentes devem assumir-se como sujeitos ativos das suas práticas, que ao estarem repletas de intencionalidade, vão marcando os seus alunos, deixando o seu legado no mundo.

O modelo de ensino atual, ainda muito voltado para o tradicional modelo expositivo, pouco flexível, aparenta não constituir-se como um instrumento de promoção efetiva de aprendizagens utilizado pelos professores. O modelo expositivo de ensino continua a ser o modelo mais seguido por todos os profissionais do ensino. Mas hoje, mais do que nunca, este tipo de ensino tornou-se num desafio acrescido a todos aqueles que abraçam com dedicação e carinho esta profissão tão nobre que é a de professor (Arends, 2008).

Hoje não chega apenas apostar numa exposição de conhecimentos fria e desligada de sensibilidade perante as especificidades da audiência que se tem pela frente, conhecimentos esses cujo nível de aquisição se limitarão a ser ou não aferidos nos momentos centrais de avaliação. É preciso ter a capacidade de fazer alguma magia, conseguir agarrar essa plateia e pô-la a interagir pois, conforme Arends (2008) tão bem demonstra, com base nos ensinamentos atuais da psicologia cognitiva, só uma abordagem desse tipo propicia a assimilação, desenvolvimento e alargamento de novas informações de forma consolidada. É de assinalar a importância extrema de uma boa utilização dos três instrumentos aceleradores de conhecimento referidos por Arends (2008), a aprendizagem verbal

significativa, estrutura do conhecimento e prontidão induzida. Por aprendizagem verbal significativa entende-se a aceitação de que o conhecimento é organizado com base em ideias e conceitos unificadores – as chamadas estruturas cognitivas. Desta forma, tendo isso em mente, se estimularmos conhecimentos adquiridos e fizermos ligação aos mesmos na introdução de novas informações de forma a estabelecer ligações, estamos a atuar diretamente na chamada memória de longo prazo (a memória dos conhecimentos efetivos) e a promover uma aprendizagem mais imediata e mais passível de ser absorvida porque a informação ganha mais sentido (Arends, 2008). Como estrutura do conhecimento, partimos do pressuposto que, para facilitar a informação, o conhecimento está estruturado em diferentes áreas do saber (as chamadas disciplinas) e aceita-se que, mais do que atentar nos pormenores, o que realmente importa é passar as ideias-chave que suportam o conhecimento. Desta forma, constata-se que uma exposição, quanto mais direta e clara, mais estimulante se torna e propicia uma maior aprendizagem, já que permite uma melhor compreensão e aquisição de conhecimentos. No que diz respeito à prontidão induzida, trata-se de um procedimento que pode ser utilizado pelos professores no início de uma aula por forma a preparar os alunos para aprender. Trata-se de uma estratégia que, tal como a aprendizagem verbal, consiste em incentivá-los a relembrar conhecimentos já adquiridos mas de forma a permitir uma contextualização e a identificação de um conjunto de elementos comuns que estão na origem e na explicação da informação que se quer introduzir. Contudo, uma boa exposição carece sempre de uma boa planificação prévia, já que esta permite assegurar uma boa estruturação das diversas fases de uma aula de forma a garantir a concretização dos objetivos pretendidos e ainda exige que tanto a exposição como a planificação sejam pensadas e delineadas tendo em conta as especificidades da turma.

Um modelo de ensino-aprendizagem que se tem generalizado é a aprendizagem baseada em problemas (ABP), visto serem evidentes, segundo Arends (2008), todas as suas potencialidades. De facto, este modelo vai muito mais além de outros, *vide* o modelo expositivo e de instrução direta. A ABP leva o docente a incutir em cada aluno e à turma em sentido lato, a importância da investigação, da reflexão, do diálogo, estimulando também a criatividade, autonomia e perseverança, promovendo assim, continuamente, o seu desenvolvimento enquanto alunos e indivíduos, pertencentes a uma sociedade em crescente metamorfose. Este modelo de aprendizagem não se funda na transmissão massiva de conteúdos, numa lógica de exposição teórica, promovendo sim o desenvolvimento cognitivo, através da reflexão/superação de determinados problemas, mediante uma significativa interação entre professor-aluno e aluno-aluno, através de trabalhos de grupo, materializando-se assim um ensino cooperativo. A ABP tem, como principais objetivos, desenvolver as competências cognitivas do aluno, capacitando-o de raciocínios abstratos e complexos, que possam levar à resolução de problemas; pretende ajudar o aluno a aproximar-se do mundo real, levando-o a assumir as diferenças

entre os planos meramente teóricos e a realidade, não esquecendo que neste processo de amadurecimento, muitas vezes o professor é, ele mesmo, encarado como um modelo a seguir, numa lógica de aprendizagem por modelagem (Bandura, 2007). O modelo da ABP tem as suas origens nas teorias de aprendizagem construtivistas de autores como Dewey (1959), Piaget (1989) e Vygotsky (2000), partilhando todos a ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interação entre o sujeito, o objeto e outros sujeitos (colegas ou professores). As outras formas de aprendizagem, como sejam a imitação, a observação, a demonstração, a exemplificação e a prática dirigida, são colocadas em segundo plano. Dewey (1959) forneceu a base filosófica à ABP, ao descrever as escolas como espelhos da sociedade, e as salas de aula, como que laboratórios, para a investigação e resolução de problemas da vida real. Piaget (1989) e Vygotsky (2000) foram de certa forma os continuadores das ideias de Dewey (1959).

Para Piaget (1989), o sujeito tem um papel central na aquisição do conhecimento. No âmbito da aprendizagem escolar, a atenção é centrada na natureza construtiva e ativa do conhecimento, sendo o aluno, o principal responsável pela aquisição de novos conhecimentos. O processo de aprendizagem baseia-se nesta interação, entre o aluno e o meio que o envolve, mas constitui um processo individual e depende, segundo Piaget (1989), do nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra e que designa por estágios. A tabela seguinte apresenta as fases de desenvolvimento cognitivo, segundo o autor:

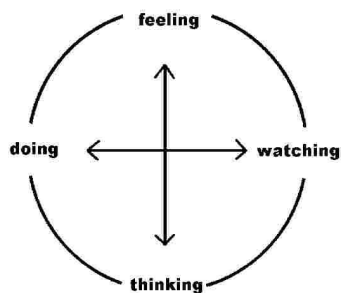
<b>Fase</b>	<b>Período</b>	<b>Principais Características</b>
<b>Sensório-Motor</b>	0 a 2 anos	Aquisição de linguagem, aprendizagem da coordenação motora, preferências afetivas, início da compreensão de regras.
<b>Pré-Operatório</b>	2 a 7 anos	Domínio da linguagem, coordenação motora fina, percepção do correto e errado,
<b>Operações Concretas</b>	7 a 11/12 anos	Início da utilização da lógica, autoanálise, percepção dos erros, planeamento de ações, compreensão de pontos de vista e necessidades dos outros.
<b>Operações Formais</b>	11/12 anos em diante	Formação de conceitos abstratos, abstração matemática, criatividade, reflexão existencial, moral própria, crítica dos valores morais e sociais, desenvolvimento da sexualidade

Fonte: Piaget (1989) – adaptado.

Para Piaget (1989), a aprendizagem é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca do equilíbrio da personalidade (Tavares e Alarcão, 2002). Este conhecimento da visão de Piaget sobre o desenvolvimento e a aprendizagem é importante quando o professor tem de organizar atividades na aula e entender as dificuldades que os alunos apresentam de acordo com as suas capacidades cognitivas (Goñi, 2000).

Vygotsky (2000) demarca-se um pouco de Piaget (1989), distinguindo, claramente, aprendizagem de desenvolvimento, argumentando Fontes (2004) que a aprendizagem é um processo eminentemente social e complexo, organizado, especificamente humano, universalista, bem como absolutamente necessário ao processo de desenvolvimento. Segundo Vygotsky, a aprendizagem resulta sempre, em primeiro lugar, da interação com os outros (plano social) e só depois se constrói o conhecimento ao nível individual (plano psicológico). É neste contexto que Vygotsky (2000) fala da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e que implica *a priori* identificar um nível de desenvolvimento real (ZDR). A ZDR diz respeito aos conhecimentos prévios e a ZDP à fase em que o aluno se dispõe a aprender mais e a expandir o seu potencial, com a ajuda de alguém mais competente, que, tanto pode ser o professor, como um colega mais avançado. Este nível de desenvolvimento potencial é muito importante na perspetiva do ensino, criando novos desafios e responsabilidades aos docentes, no sentido de explorarem e otimizarem todo o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos.

Já segundo Kolb (1975), com o seu modelo de aprendizagem experiencial, o processo de aprendizagem dá-se em quatro etapas, cada uma delas com características muito próprias mas que se conectam com as restantes.



**Figura 3 – Modelo de Aprendizagem Experiencial de Kolb**

Para Crema (1988) a efetiva aprendizagem está intimamente ligada à necessidade de encararmos a Educação de forma holística, ou seja, o sucesso escolar não está associado a aspetos técnicos/materiais, como o currículo, tecnologia ou instalações, mas sim a aspetos humanos, ao próprio

aluno, ao despertar da sua consciência e é neste processo de transformação que se joga o sucesso ou insucesso escolar. Na Educação Holística existe a valorização da individualidade de cada aluno como forma de construir uma identidade unitária, partes de um processo maior e inclusivo, não deixando de envolver a família e outros sistemas envolventes à escola (Crema, 1988).

#### **1.3.4. Modelos de Avaliação Pedagógica**

A célebre expressão de Galileu, na qual refere que não se pode ensinar tudo a alguém, pode-se apenas ajudá-lo a encontrar por si mesmo, não poderia deixar de fazer todo o sentido na temática dos Modelos de Avaliação. De facto, melhor que transmitir, ou ensinar a reproduzir o saber, numa lógica de avaliação sumativa, urge criar condições e competências, para que cada indivíduo consiga por si próprio alcançar o saber, numa lógica de autorregulação do aluno e avaliação formativa. Mas para que tal aconteça, segundo Sá et al. (2003), a autorregulação na aprendizagem não se pode realizar sem que o aluno percecione o que verdadeiramente sabe, conheça as exigências das tarefas; aprecie quais os seus recursos que o podem ajudar na realização da tarefa; avalie o nível de realização atingido; e, por fim, altere os procedimentos utilizados, no caso de o resultado a que se chegou não ter sido satisfatório.

Mas em que consistirá a efetiva aprendizagem? Como alcançá-la? Para Tavares et al. (2007), a aprendizagem é uma construção pessoal, baseada no empírico, sem deixar de vir do interior do indivíduo e assim tendo efeitos externos, podendo traduzir-se em modificações, relativamente estáveis, do comportamento. Sendo a avaliação uma componente natural e necessária do processo educativo, de indiscutível relevância, torna-se premente uma abordagem séria e globalizante tendente a construir uma escola mais dinâmica, integradora e moderna.

A escola tem necessariamente de se adaptar à sociedade global em que estamos inseridos, tem que, tal como nas organizações empresariais competitivas, pensar global, mas agir local, respeitando as especificidades de cada local, aceitando as diferenças de diversa índole dos seus alunos, encontrando as melhores formas de os habilitar com o saber, um saber que tem que ser aprendido mas sobretudo apreendido. Se a escola, enquanto local, tem que mudar, adaptar-se, também a avaliação e os seus intervenientes, em particular os professores, têm que o fazer.

A lógica da avaliação sumativa centra-se, em primeiro lugar, na transmissão unilateral do saber e posterior seriação do aluno de acordo com uma identificação pontual, aferir o grau de aproximação aos

conteúdos transmitidos, sendo de assinalar que, por vezes, certos docentes parecem seguir e implementar um certo primado da “distribuição normal”. Assumem como referencial, implícito às avaliações que realizam, a existência de uma curva de gauss - onde cabem muito poucos alunos excelentes e fracos e muitos medianos - (Guinote, 2012). Numa lógica de avaliação sumativa, o erro é visto como algo inaceitável, em vez de ser encarado como um fator de aprendizagem, algo que depois de consciencializado pelo aluno, leva a que este melhore e aprenda. Podemos também entender a avaliação sumativa como um complemento à avaliação formativa. Talvez possamos até, encarar a avaliação como um processo com dois momentos: formativo, ensinando os alunos a pensar e depois sumativo, o pensamento aplicado à resolução de problemas específicos.

Os alunos devem aprender a conhecer-se, reconhecer os seus pontos fortes e fracos, estabelecer metas, e tendo em conta Delors et al. (1996), aprender a aprender. Errar é, em muitos contextos, encarado como um ponto de partida, que conduz a uma monitorização, a uma autorregulação por parte dos alunos da sua aprendizagem. A lógica da avaliação formativa é a da proximidade, da continuidade das aprendizagens e das avaliações, onde o erro é encarado como uma forma de superação pessoal, onde cada um pode e deve ser agente ativo na transmissão e criação do saber, fora das aulas redutoras e teleguiadas pelo professor (Abrecht, 1991). Seria importante a turma ser encarada, como já referido, como uma comunidade de investigação (Jorro, 2000). Para melhor perceção das principais diferenças entre a avaliação sumativa e a formativa, apresenta-se o seguinte esquema-síntese:

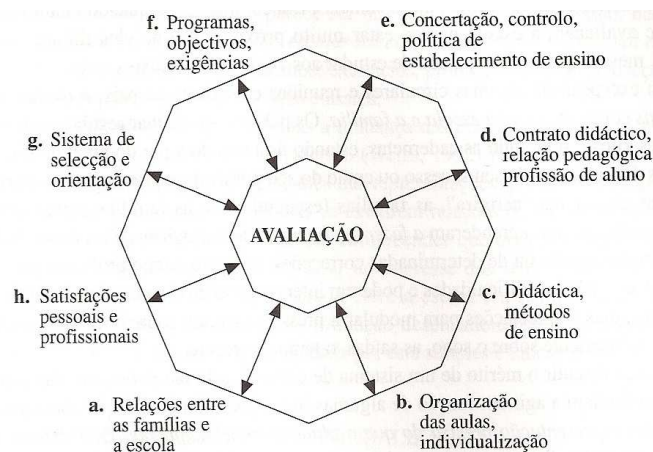
<b>Perspetiva da Avaliação Sumativa</b>	<b>Perspetiva da Avaliação Formativa</b>
Pontual	Contínua
Individual	Coletiva
Ensino	Aprendizagem (Long Life Learning)
Rígida	Flexível
Reativa / Passado	Proactiva / Futuro
Indicativa	Reflexiva e Prospetiva
Formal	Informal
Responsabilidade Individualizada	Responsabilidade Organizacional
Métodos Quantitativos	Métodos Qualitativos
Transmissora de Informação	Geradora de Informação
Erro indesejado	Erro superável
Punitiva / Sumária / Divisionista	Colaborativa / Construtivista / Integradora
Comunicação Descendente (Formal)	Comunicação em Rede (Informal)
Homogénea (para o todo) – Processos Standard	Heterogénea (para o indivíduo) – Processos Ajustados

Fonte: Abrecht (1991) – adaptado.



A avaliação numa perspectiva formativa, enquanto processo de assistência às aprendizagens, tem originado um longo debate conceptual ao nível dos docentes e de outros intervenientes na *praxis* educativa (Arends, 2008). Muitas vezes, a resistência à avaliação formativa, quase que pode ser também entendida como uma inflexibilidade geracional, uma aversão à mudança, em que certos docentes não estão predispostos para um novo modelo conceptual, preferindo manter-se fiéis a determinadas práticas que aprenderam e habituaram-se a utilizar (Sharples, 2006).

Segundo Allal et alii. (1988), torna-se premente uma abordagem pragmática da avaliação formativa, o que pressupõe uma ampla conceção ao nível da observação, da intervenção e da regulação, tendo em vista a materialização de uma avaliação formativa, que vá ao encontro das reais necessidades dos alunos. A prossecução de tal desiderato, permitirá romper com uma norma da equidade formal, que rege a avaliação certificativa, instituindo a avaliação formativa, que se inscreve numa lógica de resolução de problemas (Allal et alii., 1988). Perrenoud (1999) torna claro que mudar a avaliação significará, muito provavelmente, mudar a escola. Assumindo que as práticas de avaliação estão no centro do sistema de ensino e das didáticas em particular, aponta para a urgência de mudanças concretas, ou como o próprio designa, *mudanças maiores*, no sentido de libertar o ensino da perspectiva redutora de valorizar a avaliação sumativa e certificativa, sem dar atenção a uma avaliação formativa.



**Figura 4 – A Avaliação num Octógono de forças (Perrenoud, 1999)**

Ao analisarmos a figura 4, constatamos que, segundo Perrenoud (1999), a avaliação está no centro de um octógono de forças, salientando que, excetuando o “sistema de seleção e orientação”, grande parte destas não são tradicionalmente tidas em conta pela generalidade dos docentes.

A avaliação formativa vem lançar novos desafios que constituem-se cada vez mais como inevitáveis e absolutamente desejáveis, face à já citada crescente e acelerada metamorfose da sociedade, em

grande parte devido aos avanços do fator técnico em geral e aos vários problemas de índole social e moral que se colocam aos sujeitos, não estarmos a formar máquinas, mas alunos, que antes de o serem, são pessoas. De forma muito sintética e prática, esta dicotomia “avaliação sumativa-avaliação formativa” é também muito bem descrita em Pinto (2004), ao referir-se à metáfora dos instrumentos de cozinha de Barlow (1992).

Quando em vários contextos de formação, pergunto: se a avaliação fosse um instrumento de cozinha, o que seria? As respostas, que normalmente obtenho a partir dos instrumentos referidos, prendem-se com ideias diferentes nomeadamente: (i) de medida (balança, copo de medidas, por exemplo); (ii) de segmentação dos alunos (peneiras, funil, faca, por exemplo); (iii) punição/controlo (martelo da carne, rolo da massa, por exemplo); de (iv) homogeneização (batedeira, misturador, panela); (v) de regulação (fogão, colher para provar, temperos). (Pinto, 2004, p. 2).

Tendo presente Black (1998), o desenvolvimento da avaliação formativa tem-se verificado em dois sentidos, por via da investigação e da prática, não existindo, contudo, um significado único e consensual. Pinto e Santos (2006) elucidam-nos que a avaliação não deve ser vista de forma isolada, indo ao encontro do exposto por Roldão (2009), segundo a qual a avaliação é, ou deveria ser em si mesma, uma estratégia de ensino. Tendo presente Fernandes (2006), há que considerar uma Avaliação Formativa Alternativa (AFA), em que existe uma partilha de responsabilidades, conhecimento mútuo, feedbacks avaliativos proficientes e contextualizados, implicando uma redefinição dos papéis de docentes e alunos.

Segundo Nunziati (1990), a autoavaliação é o processo por excelência da regulação, visto ser um processo interno ao próprio indivíduo. Este processo contempla uma metacognição, uma dinâmica interna que leva o aluno a tomar consciência das diferentes dimensões da sua atividade cognitiva, corresponde, por outras palavras, a um olhar crítico consciente sobre o que reflete, o que faz, como faz e por que faz (Hadji, 1997).

Como já referido por outros autores, seria importante os docentes assumirem uma abordagem positiva do erro, reconhecerem que uma fonte rica de informação, para a compreensão de uma situação de aprendizagem, é precisamente o erro, levar a que o aluno consiga identificar por si mesmo o erro, criando as condições necessárias para que o consiga ultrapassar, promovendo-se assim uma efetiva aprendizagem (Hadji, 1997). Neste sentido, cabe ao professor efetuar feedbacks avaliativos adequados, que possam ser descritivos, específicos, relevantes, periódicos, dirigidos a um aluno em

concreto ou a um grupo, mas, acima de tudo, que possam ser encorajadores e estimulantes (NCTM, 1999). Enquadrados nesta autoavaliação regulada, para além da abordagem positiva do erro, é muito importante o questionamento, a explicitação dos critérios de avaliação e o recurso a instrumentos alternativos de avaliação (Santos, 2002). Segundo a ótica piagetiana, a avaliação do aproveitamento escolar deve distinguir o tipo de erro cometido pelos alunos (Davis e Espósito, 1990). Estes autores apontam-nos para a existência de: erros de sistematização, quando o aluno possui a estrutura de pensamento necessária, mas seleciona procedimentos inadequados; erros construtivos, quando o aluno possui algumas lacunas na estrutura de pensamento, apresentando dificuldades na assimilação da informação e construção de hipóteses; erros de estrutura, quando o aluno não possui a estrutura de pensamento necessária, o sistema cognitivo não está devidamente desenvolvido (*vide*, as fases de desenvolvimento cognitivo de Piaget).

Urge reenquadrar o papel do erro nas escolas, deixando para trás a associação a derrota, punição e aceitá-lo, como parte de um processo que conduzirá a aprendizagens mais consistentes e duradouras. A perspectiva de Jean Piaget (1989) acerca da Escola concebida em moldes tradicionais é muito crítica, na medida em que não fomenta a autonomia dos alunos, e a participação ativa no seu próprio ensino, alimenta sim uma passividade perante os conteúdos lecionados, não deixando espaço à criatividade e liberdade no processo ensino-aprendizagem. Procura-se uniformizar o ensino, partindo do pressuposto de que os alunos são todos iguais e que aprendem da mesma maneira.

Se a ausência de exercício crítico relativamente às matérias lecionadas caracteriza grande parte dos professores, então é natural que a atividade crítica não seja uma exigência feita aos alunos, nem sentida como necessária por parte destes. Queremos alunos meramente reprodutores, ou queremos ajudar a construir pessoas autónomas que pensem pelas suas próprias cabeças, conseguindo encontrar por si mesmos as respostas aos desafios que a vida lhes vai impondo? Da resposta a esta pergunta depende a evolução e caracterização do nosso ensino.

Existem três instrumentos que têm vindo a adquirir relevância quando se discutem os modelos de avaliação. São eles, o teste em duas fases, relatório escrito e portefólio.

O teste em duas fases permite ao aluno, segundo Abrantes et al. (1997), voltar a refletir sobre algumas das questões colocadas, contribuindo deste modo para que a avaliação seja ela própria um meio de aprendizagem (Leal, 1992, Menino, 2004). Por outras palavras, no desenvolvimento deste instrumento, percorre-se um processo de avaliação formativa retroativa, dado o teste ser aplicado depois de uma sequência de ensino, mas igualmente cria um novo momento de aprendizagem onde a autonomia e a autoavaliação são incentivadas. Paralelamente, o feedback que o professor faz na primeira produção

do aluno vai contribuir para um melhor trabalho a realizar na segunda fase. Este modelo vai promover um reforço da ligação do aluno ao professor (Martins et al., 2003). Entre as dificuldades encontradas, é de assinalar a elaboração deste tipo de teste, que requer, dada as suas características, tarefas de natureza aberta, tais como questões exploratórias ou investigações menos disponíveis ao professor do que as de natureza mais fechada, e o tempo gasto na sua classificação, que foi considerado superior ao de dois testes de tipo tradicional (Leal, 1992). Acresce ainda a elaboração de comentários à primeira parte, indispensável neste instrumento, já anteriormente referidas, e a apropriação por parte dos alunos do modo de funcionamento deste instrumento, legitimando a segunda fase (Leal, 1992; Menino, 2004; Nunes, 2005).

O relatório escrito é um excelente instrumento ao serviço de uma avaliação formativa, permitindo, em conjunto com outras opções, construir de forma consciente uma visão holística do aluno (Pinto, 2006). Os relatórios escritos podem ter as mais diversas naturezas e objetivos, podem ser realizados individualmente ou em grupo (em qualquer dos casos, estimulando a autonomia dos alunos), num contexto de sala de aula ou fora desta. A definição do tema e objetivos devem ser bem clarificados, em qualquer circunstância, mais ainda quando o relatório incidir em temas paralelos ou complementares aos rígidos conteúdos programáticos da disciplina em questão. Os relatórios escritos têm inúmeras potencialidades, que poderão levar os alunos a reforçar aprendizagens. Para potenciar os melhores resultados, torna-se importante um acompanhamento próximo do docente, estimulando a concretização do relatório em diversas fases, emitindo o docente, um *feedback* avaliativo, para os alunos corrigirem conteúdos ou processos, melhorando o seu trabalho. Muitos estudos têm sido realizados, tanto no ensino básico como no ensino secundário, sendo que os resultados têm sido animadores. Silva (2007) constatou na sua investigação que os alunos defendem os relatórios individuais quando comparados com os realizados em grupo por acreditarem que em avaliação, os professores apenas valorizam o que é produzido individualmente (Silva, 2007). O relatório escrito é, assim, um instrumento para a regulação e autorregulação das aprendizagens dos alunos, permitindo, tal como defende Pinto (2006), em simultâneo desenvolver uma prática de avaliação reguladora e sumativa.

O portefólio é uma coleção de vários documentos, que revela o desenvolvimento e o progresso na aprendizagem do aluno. Documenta experiências significativas, resultantes de uma seleção pessoal. Contém, necessariamente, uma reflexão sobre o percurso e facilita o auto controlo da aprendizagem. O portefólio é mais do que um novo instrumento de avaliação, é acima de tudo e sobretudo um ato teórico (Shulman, 1999). Um portefólio pode constituir-se como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional de um indivíduo pois, através da sua construção, faculta ao sujeito um auto conhecimento. Os portefólios são utilizados desde há muito tempo, mas só muito

recentemente começaram a surgir em sala de aula. A construção do portefólio deve ter responsabilidades partilhadas, pelo professor e pelo aluno, decidindo-se em conjunto o que incluir, como e para quê incluir, discutindo-se os objetivos e o processo de avaliação.

**Apresenta-se, de seguida, um possível exemplo prático de autorregulação das aprendizagens**

Numa aula de Economia A, 10º ano, a propósito da temática da Lei de Engel, como um dos fatores económicos explicativos das estruturas de consumo. Esta lei refere que as famílias titulares de menores rendimentos, tendem a aplicar uma maior percentagem (coeficiente orçamental) de despesas em bens e serviços essenciais, em particular a alimentação, e, à medida que os seus rendimentos aumentam, a aplicação das despesas tende a diluir-se, passando essa família de um consumo essencial para um consumo mais supérfluo.

**Professor** – Perante os valores da tabela apresentada e tomando em consideração a Lei de Engel e respetivo cálculo dos coeficientes orçamentais, refiram qual a família que adota um consumo essencial.

**Aluno A** – Temos que fazer contas?

**Professor** - Analisa bem o que é pedido. Reflete na melhor forma para chegares ao resultado com rigor.

**Aluno A** – Sim professor.

**Professor** - Como sabem qual a família que adota um consumo essencial?

**Aluno B** – A família Omega, pois gasta mais em alimentação.

**Professor** – Porquê? Queres explicar o teu raciocínio? Será uma perspetiva correta?

**Aluno B** – A alimentação faz parte de um consumo essencial.

**Professor** – Isso está correto. Mas ainda te falta completar o raciocínio.

**Professor** – Na vossa opinião, quais as rubricas que consideram como necessidades primárias?

**Aluno C** – Alimentação e Habitação.

**Professor** – Muito bem! E serão somente estas as respeitantes a um “consumo essencial”?

**Aluno D** – O telemóvel, é indispensável hoje em dia.

**Aluno C** – É importante nos dias de hoje, mas não o poderemos considerar como necessidade primária segundo a Lei de Engel.

**Aluno D** – Pois é verdade. Vou repensar o meu raciocínio.

**Aluno E** – Já fiz as contas. Dá 500 u.m. de consumo essencial para a Família Alfa e 750 u.m. para a Família Omega, logo, a resposta será: Família Omega.

**Professor** – Para atingir o resultado desejável será melhor termos em consideração a análise de valores absolutos ou relativos (percentuais)?

**Professor** – E, já percebeste onde não seguiste pelo melhor caminho?

**Aluno B** – Já terminei.

**Professor** - Como fizeste B?

**Aluno B** – Calculei o peso relativo de cada rubrica de despesas essenciais em relação ao total de despesas, logo, posso afirmar que a resposta correta é Família Alfa com 79% de consumo essencial, contra 46% da outra Família.

**Professor**- Exatamente. Podes ir ao quadro calcular os coeficientes orçamentais e explicar aos colegas o teu raciocínio?

**Aluno G** – Eu fiz de outra maneira. Calculei a partir das rubricas “não-essenciais”, dando 21% para a Família Alfa e 54% para a Família Ómega, logo, proporcionalmente, a Família Alfa terá  $100\% - 21\% = 79\%$  de consumo essencial.

**Professor** – Muito bem! Aqui está um bom exemplo em como, para um mesmo resultado e correto, podemos apontar diversos caminhos, a partir de diferentes perspetivas e métodos de estudo individuais.

**Professor** – Perceberam todos?

De seguida todos passaram a dominar este conteúdo programático, pesquisando *a posteriori* dados estatísticos do INE, procurando reforçar conhecimentos.

### 1.3.5. Práticas e TIC

No final do séc. XX a sociedade e consequentemente a Escola assistiu a um novo paradigma tecnológico, sendo a internet a sua face mais visível (Martins, 2003). Este mesmo autor refere que a nova economia é uma economia do conhecimento, salientando que a aprendizagem faz parte da atividade económica. Martins (2003) salienta que as NTIC nunca substituirão os professores nem resolvem por si mesmas os problemas da educação mas os materiais e os processos interativos proporcionados pelas NTIC no contexto escolar, podem ser motivadores e facilitar a aprendizagem.

Botelho (2011) no seu livro “Geração Extreme”, faz o enquadramento de algumas ferramentas tecnológicas na juventude portuguesa. A atual geração de alunos do ensino secundário nasceu com a internet, habituaram-se à internet e a todas as potencialidades e constrangimentos da mesma. Os alunos, sujeitos deste estudo estão assim retratados exemplarmente nos escritos desta autora. São alunos que começaram por manusear timidamente as primeiras páginas de internet, numa altura em que a mesma ainda não estava democratizada e constituía-se como privilégio só de alguns. Começaram depois a surgir os canais de *chat*, o primitivo MIRC resultante de utilizações militares e

mais tarde, o Messenger e outros *chats* que proporcionaram uma revolução nos relacionamentos académicos, profissionais e pessoais dos sujeitos. Os emails foram-se massificando, bem como a criação de páginas pessoais, o que rapidamente levou à massificação da criação de perfis pessoais nas mais diversas redes sociais, inicialmente o HI5 e atualmente, com sucesso inigualável, o Facebook. A evolução da internet traz, segundo Botelho (2011) todo um manancial de oportunidades, mas adverte para os impactos negativos no percurso escolar dos alunos e para, tal como outros autores, para os perigos do cyberbullying.

Daniel Sampaio, em Ponte (2012), comentando alguns resultados do estudo “Crianças e Internet em Portugal” defende que o uso da internet tem contribuído para a democratização do conhecimento. No que diz respeito aos perigos que advêm da internet, Daniel Sampaio indica que apesar de não serem inquietantes, não podem nem devem ser negligenciados. Deste estudo resulta, entre outros dados, que 67% das crianças utilizam a internet através do seu quarto, apresentando 49% comportamentos de dependência face à internet, sendo que destes 49%, 73% usam a internet a partir do quarto sendo assim preocupante não só o seu grau de dependência como a falta de supervisão por parte de um adulto. De realçar também que a autonomia na utilização da internet é atingida em média aos 11 anos. O estudo conclui que a intervenção parental é diminuta, sendo unânime a opinião que é imprescindível começar a intervir cedo, não só ao nível familiar mas também a nível escolar. As crianças devem sentir que têm por perto um adulto, não no sentido de estarem a ser controladas, mas numa perspetiva de aconselhamento e de retirar da utilização da internet o máximo de benefícios – que são inúmeros – e minimizar os impactos negativos, como alguns dos já enunciados (Livingstone, 2002; Ferreira e Monteiro, 2009).

Simões (2001) situa claramente a década de 80 como a década da emergência das NTIC, enquanto que a década seguinte confirmou a sua implementação e generalização. Para Simões (2001) a (r)evolução tem sido tão vertiginosa que é difícil acompanhá-la. Para Ramos (1999) o que se tem verificado nas escolas no que diz respeito às NTIC cinge-se apenas a uma introdução destas na escola, ainda sem se verificar uma efetiva integração. Tendo presente Schulz-Zander e Fankhanel (1997), o uso das NTIC tende para uma aprendizagem construtiva onde os aprendentes têm que se assumir como arquitetos da sua própria aprendizagem o que acarreta também, segundo Vivancos (1999), uma mudança de postura por parte dos docentes.

Parafraseando Ferreira (2009), em Portugal, como em muitos outros países, a grande maioria dos jovens tem pelo menos um telemóvel que utiliza frequentemente. Ferreira (2009) remete-nos para a ubiquidade dos telemóveis, para o avolumar das práticas digitais e o funcionamento em rede, a

comunicação crescente e contínua dos nossos jovens em contexto escolar e fora deste. Ferreira (2009) mostra surpresa por a escola ainda resistir firmemente à utilização pedagógica dos telemóveis na aprendizagem formal quando a utilização destes, em contextos informais de aprendizagem, levam os jovens a gerar e gerir diversa informação, frequentemente de forma colaborativa, elevando os seus níveis motivacionais. Ferreira (2009) lembra que os jovens que hoje frequentam as escolas nasceram e viveram toda a sua vida num mundo digital, sendo até apelidados por Prensky (2001) como *nativos digitais*. A comunicação digital tornou-se tão frequente e natural como a comunicação presencial, e a omnipresença da tecnologia e das formas digitais de comunicação nas vidas dos jovens leva alguns autores, como Green e Hanon (2007) a falarem de *vidas digitais*.

Focando especificamente o aspeto da portabilidade, Oblinger (2004) caracteriza esta geração, permanentemente ligada em rede ou disponível para tal através de equipamentos portáteis, como a geração *always-on*.

Segundo Drotner (2008), as práticas digitais estão intrinsecamente ligadas à identidade dos jovens e são potenciadoras de aprendizagens criativas, sendo na sua maior parte exercidas em contextos exteriores à escola. Para Prensky (2001) Independentemente de tudo, os jovens já estão a desenvolver, em contextos informais e por sua iniciativa, as competências necessárias para um futuro em que o manuseamento de informação nas escolas será massivo. Este período vai estando cada vez mais próximo pois, para Prensky (2001) os designados *imigrantes digitais* já não estão nas escolas, jovens que nasceram e viveram a maior parte da sua vida numa época em que as tecnologias digitais não faziam parte do quotidiano.

Segundo Green e Hanon (2007) existe um preocupante desfasamento entre a realidade digital das vidas dos jovens e a escola. Nas escolas, as tecnologias são definidas numa perspetiva “*top-down*”, partindo do princípio de que devem ser os adultos a decidir que tecnologias devem estar presentes e como devem ser utilizadas. Para Green e Hanon (2007) seria desejável um contexto de aprendizagem construtivista, onde os jovens pudessem constitui-se como participantes ativos e críticos na sua aprendizagem. Para estes autores, as aprendizagens informais dos jovens deviam ser valorizadas no contexto escolar, abrindo espaço à reflexão e partilha de experiências, substituindo-se a perspetiva *top-down*.

Na maioria das escolas não existe ainda uma cultura de plena apropriação das possibilidades educativas das novas tecnologias. É necessária iniciativa, mas não nos devemos iludir. As opções fundamentais que envolvem a utilização educativa das TIC não estão tanto num plano puramente



técnico, mas sim pedagógico. Exige-se cada vez mais, para as escolas, capacidade crítica e criatividade, necessárias para, segundo Enguita (2007), serem resolvidos novos problemas ou encontrar novas soluções para problemas antigos.

As potencialidades da utilização da Internet são enormes e para o demonstrar podemos apontar especificamente o blogue enquanto instrumento de aprendizagem colaborativa, fazendo um claro enquadramento com a dinâmica da atual sociedade da informação e comunicação, segundo os pressupostos de Monteiro e Pereira (2007), aprender é um processo inerentemente social, que resulta da tensão entre a experiência pessoal e o conhecimento que os outros trazem para a comunidade. As práticas em TIC podem possibilitar ao professor explorar e contextualizar toda uma panóplia de conteúdos e recursos à sua disposição, pois, ainda segundo Monteiro e Pereira (2007) a escola hoje precisa de ser uma escola de vida no campo das TIC, sugerindo até a necessidade do próprio conceito de escola ser repensado, pois estas novas tecnologias e o novo enquadramento social em que estas se inserem e desenvolvem, vêm lançar enormes desafios e dilemas à escola. Refletindo por exemplo, nos vídeos do YouTube “Did You Know?” que se centram nos impactos desta era digital, onde a escola se vê perante a situação de, tal como refere Ponte (1997), estar a preparar os jovens sem saber exatamente o que eles irão fazer e do que irão precisar na sociedade em que vão viver como pessoas adultas, tornando-se assim necessário prepará-los, logicamente, para a aprendizagem permanente. Os blogues podem contribuir para esta aprendizagem permanente e colaborativa, constituindo-se de igual forma como um importante fomento da literacia digital, envolvendo, segundo Monteiro e Pereira (2007), os alunos e a turma em geral neste instrumento, enquanto espaço identitário da turma porque foi produto de um esforço conjunto e solidário, indo assim ao encontro da conceção de Jorro (2000), ao assumir a turma como uma comunidade de investigação.

O vídeo “I teach, therefore you learn... or do you?” sintetiza exemplarmente o que se espera hoje em dia de um docente e de como este deve otimizar a sua relação com os alunos e, assim, consequentemente, os níveis de aprendizagem destes. O vídeo faz uma análise muito pertinente, pois aborda a necessidade de os docentes também aprenderem com os seus discentes, constatarem o mundo em que vivemos, a forma como comunicamos, quais as necessidades e reais expectativas dos alunos. Não deixa, ao mesmo tempo, de focar a já citada resistência que ainda existe nas práticas docentes, no que diz respeito a uma maior aproximação ao que se espera que seja o ensino atual, com vista a efetivas aprendizagens nos alunos, levando-os a aprenderem a aprender.

### 1.3.6. Gestão de Conflitos

Tendo presente Serrano (1996) o progresso é impossível sem a mudança e, nesse sentido, em toda e qualquer mudança existirá um conflito, mais ou menos percebido como tal, mas, necessária e irremediavelmente um conflito. Thomas e Kilmann (1974) são mais objetivos na identificação das origens do conflito, pois, para estes autores, as situações de conflito são aquelas nas quais as preocupações de duas pessoas parecem ser incompatíveis.

Os estudos de Almeida (2005) pretendem perceber a escola a partir da família, onde é dada ênfase quase exclusiva ao impacto unilateral do universo familiar sobre o escolar, não deixando de efetuar uma resenha histórica da conceção da família e da escola e de apoiar-se nas perspetivas sistémica e ecológica para a conceptualização da relação entre estas. De facto, a autora remete diversas vezes para a perspetiva da família enquanto sistema aberto e dinâmico – microssistema -, numa forte interação com a escola –mesossistema- e com outros subsistemas mais alargados – exossistema e macrossistema -, quando refere que os atores sociais e a família, o meio familiar de origem, não se cansam de fabricar e ajustar uma escola à sua medida, reforçando a ideia de que, atualmente, a família e a escola modernas fazem-se em articulação recíproca (Almeida, 2005). Também a própria criança e o que se espera dela tem vindo a mudar, deixando de ser encarada como um adulto em potência e como reforço para a mão de obra em determinadas atividades familiares, para passar a ser encarada como um ser com características únicas, próprias e distintas das do adulto (Almeida, 2005), indo o citado ao encontro das ideias de Nogueira (2005), quando esclarece que a família passou de unidade de produção a unidade de consumo e a criança, mais especificamente, encarada como capital que se metamorfoseia em custo económico ou em bem de consumo afetivo, segundo Kellerhals (1984).

Para Brito (2007) a relação escola-família está muito presente no nosso quotidiano, estabelecendo relação direta com o sucesso escolar dos alunos. Já anteriormente, Davies et al. (1989), Marques (1997) e Silva (2003) corroboravam o citado anteriormente, através dos seus estudos, que demonstraram existir uma relação causal entre a boa relação escola-família e acompanhamento proficiente dos encarregados de educação junto dos seus educandos e as boas aprendizagens, o sucesso educativo. Para Brito (2007), apesar desta evidência, as relações escola-família persistem tensas e conturbadas, assiste-se ainda à culpabilização recíproca pela fraca participação na vida académica dos alunos/educandos.

Tendo presente Martins (2006), este considera os universos familiares e escolares como bastante diversos e plurais, sendo da opinião que, tal como corroboram Santiago (1993) e Pourtois et alii. (1994)

muitos alunos que revelam insucesso escolar vivenciam dois níveis de solidão. O primeiro nível corresponde às representações valorativas defendidas no seio da família serem ignoradas ou desvalorizadas na vida escolar e o segundo nível, com implicações *a contrario sensu* do citado nível, ou seja, quando o aluno volta a casa após uma mão cheia de experiências na escola e sente indiferença ou desvalorização por parte dos familiares em relação ao trabalho desenvolvido na escola.

Segundo Maia (2012) é desde o nascimento da criança que se desenvolvem grande parte das suas características, positivas ou negativas. Maia (2012) estabelece relação direta entre uma sociedade atual bastante desumanizada e a desresponsabilização da família na educação dos seus filhos. Na sua opinião, cerca de 90% da responsabilidade do comportamento inadequado das crianças e adolescentes está sedado nas práticas educativas dos primeiros dias e anos da criança. Maia (2012) explicita que a família desaprendeu a arte de educar os filhos e a comportarem-se em sociedade, delegando erradamente e de forma automática, toda a responsabilidade nas estruturas da sociedade, mormente no sistema educativo.

Outra questão importante centra-se na redefinição do papel da mulher na sociedade e a forma como tem vindo a refletir-se na escola. A escola é cada vez mais um espaço do feminino, com mais docentes, com mais frequência de alunas e melhores resultados destas (Mendonça, 2009), sendo evidente que demonstram, segundo a opinião de Baudelot e Establet (1998), uma maior energia escolar. Ao mesmo tempo, emerge do seio familiar uma mulher cada vez mais participativa na sociedade, não deixando contudo de querer continuar a ser, segundo Neyrand (2000), a grande referência educativa. Almeida (2005) defende a necessidade de existir uma redefinição da *praxis* educativa, quando realça o incentivo para a introdução do ponto de vista da criança no estudo abrangente da relação educativa, a necessidade de se olhar e assumir como legítima a postura atual, os anseios, as dúvidas, as expectativas do aluno, sendo crucial ir ao seu encontro, buscando plataformas comuns com vista ao desenvolvimento de todos, numa superação das diferenças. Se surgirem e conduzirem a ruturas e conflitos, deve ser encarado como natural, pois só se avança mudando e só se muda se nos questionarmos e se estivermos predispostos a isso, pois, de acordo com Costa (2003), o conflito é para ser vivido, e não evitado, pois pensar e sentir diferente é inerente às relações e uma potencial fonte de crescimento.

Não podemos esquecer outros subsistemas condicionadores da vida escolar, como a conjuntura económica regional, nacional e internacional e o respetivo estatuto socioeconómico das famílias, bem como os valores, a religião, a interferência do Estado na educação e muito em particular, refletir nos impactos do crescente multiculturalismo nas escolas. Como refere Nogueira (2005), novas dinâmicas

sociais vêm acarretando a emergência de transformações importantes nos processos educativos. A função social da escola foi evoluindo desde o final do Século XX, por influência de novas ideologias, dando lugar à escola de massas, global, representativa de todos os estratos sociais. A escola tradicional, homogênea, viu assim desenvolver dentro de si a heterogeneidade, transformando-se numa organização algo anárquica, um pouco à imagem da sociedade envolvente. Em oposição à escola tradicional, surge, no final do século XX, um novo modelo escolar, o chamado paradigma do conflito, encarando a escola mais como fator de mudança do que de reprodução social e visando o sucesso educativo para todos. O sistema escolar dos últimos tempos, tem refletido a ambiguidade destes dois modelos. A relação e o diálogo entre a escola e a família foram sempre marcados por tensões e conflitualidades (Almeida, 2005). Para que se materialize uma mudança salutar na relação estabelecida, família e escola não podem ser vistas como instituições concorrentes, mas sim cooperantes, onde haja diálogo e partilha de responsabilidades, pois nenhuma pode ou deve tomar o lugar da outra, são, como nos aponta Costa (2003), os dois suportes estruturantes e complementares do crescimento e da educação das gerações futuras.

Portugal regista um grande atraso quanto à modernidade escolar, comparativamente com outros países europeus, apesar de nos inícios da democracia portuguesa se ter registado um forte impulso. Apesar disso, a materialização efetiva desse desiderato ainda se encontra por cumprir (Santiago, 2012).

### **1.3.7. Didática da Economia**

Segundo Veiga (2001) existe hoje um total consenso ao considerar a escola como um espaço organizacional, uma organização de índole educativa com especificidades próprias das organizações empresariais, logo à partida por as primeiras revestirem-se de maior complexidade.

Para Fitoussi e Rosanvallon (1997), o fenómeno da educação é específico e inerente ao homem mas foi adquirindo, ao longo do tempo, um peso cada vez maior. As mudanças constantes exigem novos conhecimentos e novos comportamentos, uma aprendizagem permanente, ao mesmo tempo que é visível a estreita relação entre educação e a economia e sociedade em geral.

A disciplina de Economia e áreas afins, têm marcado presença nos currículos do ensino secundário, tanto nos cursos científico humanísticos, como nos cursos tecnológicos. Recentemente, o Ministério da Educação e Ciência, através do comunicado “Revisão da Estrutura Curricular” de 26 de março de 2012

reforçou a pertinência desta área de ensino, ao lançar as disciplinas opcionais, relativas a créditos horários para o ensino básico, das disciplinas de Educação para o Empreendedorismo, Educação para o Consumo e Educação Financeira. Nos cursos científico humanísticos a disciplina de Economia A tem atualmente uma carga letiva de 6 blocos de 45 minutos e a disciplina de Economia C, anual, uma carga também de 6 blocos de 45 minutos, passando no próximo ano, com a revisão já citada, para 4 blocos de 45 minutos. A área económica tem atualmente uma elevada relevância e está presente a todo o instante em toda a comunicação social. Esta presença constante não é de agora, já Correia (2000) a identificava, referindo que essa presença tem que ver com a sua relevância intrínseca mas também com mudanças no discurso e de *praxis*, após o 25 de Abril e muito concretamente após a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), atual União Europeia (UE). Correia (2000) defende que a tendência é para uma valorização constante da Economia no ensino em geral.

Hespanha (2007) contesta o facto de as ciências sociais e humanas, bem como as investigações de teor qualitativo, serem muitas vezes encaradas como menos certas e menos seguras – mais “moles” - que as ciências naturais e exatas. Para Hespanha (2007) isto explica-se essencialmente por duas ordens de razão. A primeira, pelo facto de aos saberes sobre as pessoas e as sociedades, não ser possível aplicar *ipsis verbis* a experimentação, a segunda por, aparentemente, os investigadores destas áreas pensarem o seu saber e executarem as suas experimentações de uma forma mais rica e colorida, menos cinzenta e absolutamente rígida como sucede nas ciências naturais. Hespanha (2007) refere-se à beleza da individualidade humana e citando Montaigne, exemplifica que o que pode ser verdade aqui, “pode não o ser para lá dos Pirenéus”.

Segundo Moreira e Pacheco (2006), vivemos num período histórico onde as sociedades se transfiguram em larga escala e de forma cada vez mais rápida, levando a que a aprendizagem e a formação ao longo da vida sejam assumidas como absolutamente essenciais. Esta realidade impõe assim, segundo os mesmos autores, que os docentes assumam uma postura interventiva bem distinta da vigente até um passado recente.

Tendo por base Roldão (2009), o professor deve transmitir aos seus discentes um *fazer aprender*, onde se pressupõe que estes assumam a consciência de que a aprendizagem só ocorre e só é significativa se cada um se apropriar dela ativamente. Por isso mesmo são precisos os professores. Se a aprendizagem fosse, automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário.

Dentro deste cenário, as disciplinas da área económica, assumem uma importância extrema, contribuindo, como já citado, em conjunto com as restantes ciências, para que os alunos construam

uma aprendizagem consistente e alargada, possibilite a construção de um elevado poder de observação e análise, capacidade e espírito críticos na observação da realidade económica, a capacidade de negociação e fomento do trabalho em equipa, desenvolvendo a curiosidade com abertura à inovação, preparando o aluno com todo o *know how* e métodos de trabalho necessários para a sua vida profissional futura e a nível pessoal, enquanto cidadão ativo nesta sociedade em constante metamorfose. Para Roldão (2009), ao professor caberá o papel de contribuir para que os alunos criem alicerces para um pensamento global, crítico e flexível e, sobretudo, capaz de questionar e de inovar, logo, deverá estar aberto à imprevisibilidade e às constantes mutações económicas, sociais e culturais. Tomar para si um papel relevante para que o ensino-aprendizagem decorra de forma cooperativa e onde haja espaço para a criatividade, para a autonomia e para a solidariedade, colocando problemas do mundo exterior para dentro da sala de aula, à luz da designada ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas. Será importante que os docentes deste grupo disciplinar demonstrem uma grande versatilidade, capacidade de autoaprendizagem, espírito inovador e também um enorme investimento em recursos didáticos e na formação constante. Para que todas as ações implementadas pelo docente de Economia tenham o máximo benefício junto dos alunos, é de extrema importância planificar muito bem todas as atividades. É de crucial importância planificar, no tempo e no espaço, e a diversos níveis.

É incompatível e incoerente, pensarmos em se exigir proactividade nos alunos, existindo um professor reativo. Não podemos querer alunos informados e críticos, se um professor for formatado. No fundo, como exigir nos alunos uma constante adaptação a novas formas de encarar a escola, a vida, a sociedade, o mundo, se muitas vezes, a classe dos professores é a que denota maior aversão à mudança? Perante tão grandes transformações, há que mudar, urge uma adaptação à envolvente e, se possível ainda, uma antecipação. Para Roldão (2009) e Bloom (1956), os professores devem ser *atletas de alta performance*, ferramentas da otimização, ser envolvidos e envolventes. O professor de hoje tem de ser altamente profissional e proactivo, atento à envolvente. Nós somos aquilo que fazemos, mas somos muito mais o que fazemos para mudar o que somos e o mundo em que vivemos. Roldão (2009) esclarece que planear ações de ensino eficazes, implica assumir uma postura estratégica, salientando de forma bem vincada que a estratégia não é assimilável a uma atividade ou tarefa - embora se desenvolva através delas - nem a uma técnica - embora requeira o seu domínio e uso.

Tendo isto bem presente, cabe aos docentes adotarem todo um conjunto de procedimentos estratégicos tendentes ao sucesso educativo, torna-se importante clarificar logo à partida que a estratégia radica nos fins, mas muito mais nos meios eficazes para os alcançar. A ação de ensinar no

seu todo é já, em si mesma, uma ação estratégica (Roldão, 2009). Ao professor cabe a cada momento ter uma clara percepção dos alunos e turma que tem diante de si, ajustando as suas técnicas e estratégias em função da realidade em causa, não esquecendo que é uma realidade dinâmica. O professor é cada vez mais chamado a adaptar-se à heterogeneidade das suas turmas e do grau de ipseidade de cada aluno.

Exemplar é a analogia do bancário e do aluno. Um aluno desmotivado, que não foi envolvido para o conhecimento, em que não está devidamente inserido na turma ou na escola, ou em que o professor não adota as melhores práticas, pode tomar contacto com muitos conteúdos, mas não os assimila minimamente. Passaram pelo aluno apenas, este não reteve conhecimento e muito menos alguma vez o poderá aplicar.

No que diz respeito às formas de motivação, um ponto de partida imprescindível é, como nos sugere Jesus (2008), o estabelecimento de um bom relacionamento pessoal entre docente e aluno, a designada *relação de agrado*. Outro importante fator para a motivação é reduzir-se ou eliminar-se a indisciplina nas salas de aula. Melhor será dizer - pressupondo a inevitabilidade dos conflitos - que se afigura como premente a melhor gestão dos mesmos, eliminando-se impactos negativos decorrentes dessa confrontação no meio escolar, para que a aprendizagem não seja beliscada.

O professor que queira motivar os seus alunos tem que viver intensamente a sua profissão, dar-se totalmente, envolver e deixar-se envolver nessa prática, pois, como refere Ovídio, não há maior maravilha. Será porventura crucial o professor reinventar cada aula, cada modelo, cada prática, cada estratégia, de forma a seduzir a turma e cada aluno *de per si*. O professor deve adaptar as suas práticas à revolução tecnológica em curso e à circulação contínua e em massa de informação no ciberespaço. O professor tem o dever moral, segundo Steiner (2005), de ter plena consciência da magnitude e do mistério da sua profissão, pois, ensinar com seriedade é lidar no que existe de mais vital num ser humano. É procurar acesso ao âmago da integridade de uma criança ou de um adulto, alertando para o perigo de o mau ensino, a rotina pedagógica trazer efeitos bastante nefastos, arrancando a esperança pela raiz. Steiner (2005) chega ao ponto de afirmar que o mau ensino é, quase literalmente, criminoso e, metaforicamente, como um pecado.

O professor eficaz, resumidamente, vai conseguir encorajar, iluminar, inspirar, ser mentor e conselheiro dos seus alunos, otimizando aprendizagens e formando assim, ao mesmo tempo, alunos e pessoas plenamente válidas para a sociedade.

Para sintetizar grande parte do que pode ser dito sobre a nobre função de educar e do imperativo de motivar, recorre-se uma vez mais a passagens absolutamente magistrais de George Steiner (2005, p. 235).

Ensinar bem, é ser cúmplice de possibilidades transcendentais. Uma vez desperta, essa criança exasperante que se senta na última fila poderá escrever os versos ou conjecturar o teorema que ocuparão séculos (...) *A libido sciendi*, a sede de conhecimento, a necessidade profunda de compreender estão inscritas no que de melhor têm os homens e as mulheres. Tal como a vocação do professor. Não há ofício mais privilegiado. Despertar noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus; induzir nos outros um amor por aquilo que amamos; fazer do seu presente interior o seu futuro: eis uma tripla aventura como nunca outra.

Ao falar em avaliação, emerge um pouco a ideia de que todos os dias, quer se queira quer não, o aluno parece muitas vezes penetrar num tribunal onde comparece ante juízes sob a conjecturada acusação de ignorância. Tem de provar a sua inocência regurgitando, conforme lhe requerem, os teoremas, as regras, as datas e as definições que hão de contribuir para a sua libertação no fim do ano escolar. O comportamento destes juízes, eles próprios amedrontados pelo receio de se verem julgados, desvia das qualidades indispensáveis o aluno empenhado na sua longa marcha para a autonomia: a obstinação, o sentido do esforço, a sensibilidade a despertar, a inteligência isenta, a memória constantemente exercida. Ajudar uma criança ou um adolescente a assegurar a sua máxima autonomia implica, sem dúvida nenhuma, uma lucidez constante a respeito do grau de desenvolvimento das capacidades e da orientação que as possa favorecer (Groddeck, 1997). A autoridade legalmente atribuída ao docente põe um gosto tão amargo no conhecimento que a ignorância chega a ser quase desejada. Quem por gosto transmita o seu saber não precisa de o impor, mas a rigidez educativa é de tal ordem que se torna quase obrigatório uma pessoa instruir por dever e não por prazer. Torna-se premente a demanda de uma autonomia, uma autonomia comparável à que percorre a criança quando aprende a andar. Não é coisa fácil e que se consiga sem esforços. Como refere Groddeck (1997), o ser humano deve poder tudo, e nada dever, pois nunca lhe faltará a devida aptidão.

É necessário investigar quais são os reais interesses dos alunos, pois estes aprenderão melhor e mais facilmente se conseguirem perceber o objetivo daquilo que estudam e de que forma aquilo lhes poderá servir. Para Tyler (1976), a educação é um processo que envolve os esforços ativos do próprio aluno. Este só aprenderá aquilo que lhe despertar interesse e o que puder executar na prática. No entanto, parece haver um divórcio quase total entre a escola e a vida. Os saberes ensinados revestem-se de um



caráter quase exclusivamente teórico que em nada serve para ajudar nas decisões de todos os dias, contudo, neste ponto, a disciplina de Economia constitui-se como saudável exceção pois a relação entre a teoria e a prática é cada vez mais latente. Certos autores, como Leite (2006) abordam a questão da escola curricularmente inteligente, associando-a à prevenção de conflitos, mas também à elevação motivacional dos alunos e ao alcance de efetivas aprendizagens. Para Beane (1995), o currículo coerente será o que faz sentido como um todo e cujas peças, quaisquer que sejam, estão unidas e ligadas pelo sentido da totalidade, existindo a noção de um objetivo mais abrangente e, assim, mais estimulante. A pouca autoconfiança que os alunos têm em si e nas suas capacidades de criticarem e se apropriarem de um determinado problema, tornando-o seu, não é fruto de uma espécie de incapacidade genética dos alunos, mas porque a isso não são incentivados nas aulas. Fazê-lo, provocaria demoras no cumprimento do programa e até alguma insegurança por parte de alguns professores em aceitar novas perspectivas (Beane, 1995).

A avaliação é, muitas vezes, um grande dilema. Torna-se muitas vezes difícil a um docente percecionar o total sentido e alcance da avaliação, assumindo quase em exclusivo que é algo que tem que ser feito. Será que um aluno com capacidades críticas acima da média, possuidor de um conjunto de conhecimentos que os seus colegas não têm, com uma escrita fluente e criativa, mas defensor de um conjunto de valores que o podem tornar potencialmente perigoso, pode ser considerado um bom aluno? Sócrates sabia, como qualquer bom pedagogo, que o mais importante na sociedade é a formação dos jovens, é neles e para eles que devemos desenvolver os nossos esforços para que a sociedade de amanhã seja necessariamente melhor do que a que temos hoje. Nenhuma área do saber e do ensino deve, pois, desta forma, descurar nunca a dimensão pessoal e ética daqueles a que se dirige, pois não queremos apenas bons técnicos, mas pessoas virtuosas e excelentes em todas as dimensões das suas vidas. Outra questão pertinente é que deve ocorrer uma mudança generalizada das práticas docentes, pois, como nos alerta Perrenoud (2002), os professores persistem em assacar a responsabilidade pelo insucesso, aos alunos e às suas famílias, como se os alunos estivessem naturalmente e facilmente predispostos à assimilação de conhecimentos.

A avaliação, numa perspetiva generalizadamente aceite, é entendida como uma efetiva estratégia de ensino, onde se constitua, como nos aponta Boggino (2009), como algo benéfico e inevitável no processo de ensino, benéfico por possibilitar a realização de intervenções pedagógicas ajustadas às possibilidades de aprendizagem dos alunos, e inevitável porque a simples presença do aluno na sala de aula, supõe realizar apreciações e valorizações, com base em determinados critérios. Se aprender é dar sentido e significados à realidade, e o mesmo é dizer, compreender, relacionar e sentir para poder aplicar e agir, a avaliação tem que procurar seguir um caminho paralelo, por forma a que, os alunos possam atribuir significado às experiências de aprendizagem. Também Casassus (2009) defende

claramente que o nível de qualidade de uma escola é proporcional à profundidade das análises que se colocam aos alunos, do género de perguntas que eles possam colocar, do tipo de projetos em que se possam envolver e do tipo de problemas que estão habilitados a resolver. A qualidade educativa não é uma atividade centrada em obter pontuações altas. São âmbitos distintos e é um erro confundi-los, pois tem consequências negativas. Como refere Peralta (2002), a avaliação é a recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões.

Avaliar é, assim, um ato contínuo, desde o primeiro momento em que se nos afigura o aluno. A avaliação deve ser encarada, de uma forma natural, como um elemento que para além de permitir o desenvolvimento quotidiano educativo e de aprendizagem do aluno, também possibilita a emissão de juízos de valor acerca do mesmo, não olvidando nunca a premissa nuclear nesta temática que nos diz, através de Boggino (2009), que a avaliação dos saberes dos alunos terá que ser sempre o ponto de partida do processo de ensino. O ensino, ao ter o propósito de alcançar aprendizagens genuínas, tem que, tendo em conta Boggino (2009), tomar em consideração a diversidade dos alunos, a sua história singular e o seu estrato social e cultural, levando a que a avaliação tenha que ser encarada como um processo mais amplo que a classificação e certificação. Os alunos envolvidos numa autorregulação das aprendizagens têm plena noção do que é esperado deles, e promovem estratégias eficazes tendentes ao seu crescimento enquanto alunos, pessoas e futuros profissionais do mercado de trabalho. Desta forma, torna-se fácil perceber que a classificação e certificação são questões que não deixam de ser importantes, mas adquirem um carácter eminentemente residual.

A realidade das nossas escolas está longe do que seria desejável, levantando diversas interrogações de índole geral, tais como as de Casassus (2009) ao questionar como se chegou a este estado de coisas, onde se abandona a tradição de educar para a formação humana, de nos preocuparmos com os alunos, de educar para melhorar a sociedade. Investigações realizadas no âmbito de programas de mestrado em Portugal, produziram, entre outros, os seguintes resultados que são esclarecedores quanto ao longo caminho que há ainda a percorrer, para a avaliação ser encarada de outra forma pelo professorado. De acordo com Fernandes (2009), as práticas de avaliação formativa estão longe de fazer parte da vida pedagógica das escolas, o que vem justificar a preocupação e as conclusões de Santiago (2012), já expostas anteriormente. A avaliação é fundamentalmente um assunto do professor (*vide* figura 4). São poucas as investigações que mostram que existe partilha dos processos de avaliação com os alunos, pais, professores ou outros intervenientes; a avaliação ainda é um processo pouco transparente. Os critérios de avaliação, de correção e de classificação não são, em geral, explicitados nem clarificados com os alunos, a avaliação tende a ser pouco rigorosa e pouco diversificada, a avaliação é vista como medida ou como forma de verificar se os objetivos

foram ou não atingidos. Avaliar para aprender ou para melhorar são concepções que apenas uma minoria de professores parece compreender e pôr em prática. A avaliação dos alunos tem uma profunda dimensão pedagógica e didática e, por isso, tem que estar enraizada nos diferentes contextos das disciplinas escolares.

Ao longo dos tempos, a avaliação tem sido encarada de diferentes prismas. De uma forte associação a uma ideia de medida, tem vindo a assumir-se como um ato estratégico, permanente, como forma de comunicação, de interação entre pessoas e objetos. Cabe a cada um de nós, educadores, promover as mudanças necessárias, para que construamos, em conjunto com todos os outros atores educativos, uma Escola mais participativa, democrática e de sucesso. Constituir-se-á, certamente, como uma tarefa hercúlea, porém, com a força e engenho que Prometeo nos *confiou*, decerto conseguiremos (Enguita, 2007).

Para Cabrito (2009) a avaliação é absolutamente indispensável, contudo, levanta um vasto conjunto de dificuldades muitas vezes incontornáveis. A principal dificuldade em termos genéricos será ao nível do processo para efetivar essa avaliação, o destino a dar à avaliação e em última instância às verdadeiras razões que deram lugar à avaliação. Outras dificuldades mais específicas apontadas por Cabrito (2002) centram-se na necessidade de, ao referirmo-nos a *qualidade em educação*, termos que possuir um referencial estável que nos permita comparar a realidade estudada com esse padrão referencial. Acontece que não existem consensos, até na comunidade científica, em como avaliar de forma justa e coerente, as escolas, os professores, os alunos, o sistema educativo e, de igual forma, outro fator que nos conduz para a subjetividade em se avaliar em educação é a da existência de diferentes contextos que são incomparáveis, referindo-se Cabrito (2009) ao exemplo da elaboração e divulgação dos rankings nacionais de escolas através dos resultados nos exames nacionais do ensino secundário, como sendo algo absolutamente vazio de qualquer sentido.

Cabrito (2009) refere ainda que o desempenho dos docentes sofre diversos condicionalismos e que a aprendizagem e sucesso dos alunos resultam da sua herança social (Boudon e Lagneau, 1980), do capital cultural que possuem (Bourdieu e Passeron, 1975), da sua origem (Baudelot e Establet, 1977) ou da sua competência linguística (Bernstein, 1996). Cabrito (2009) adianta que só faz sentido avaliar em educação se existir um claro benefício de cariz formativo, se servir para identificar e corrigir o que não está tão bem e potenciar o que já está bem, sem esquecer, como refere Canário (2001), o carácter único e irrepetível de cada contexto avaliado. Em suma, o docente de Economia, à semelhança de todos os outros docentes, mas através da especificidade da sua área do saber, tem a possibilidade de promover nos seus alunos, a motivação e o trabalho necessários para uma efetiva aprendizagem.

## **2. Enquadramento Metodológico**

### **2.1. Natureza do Estudo**

Como já referido, a presente investigação centrou a sua análise nas eventuais relações entre fatores motivacionais e aprendizagem em alunos do ensino secundário, matriculados numa escola do ensino particular e cooperativo.

A investigação assumiu uma natureza qualitativa, materializada num estudo de caso múltiplo.

A questão colocada como ponto de partida para este trabalho, passou por procurar perceber, nos dias de hoje, o que motiva os alunos, do ensino secundário, para o estudo, particularmente os das áreas económicas dos cursos científico-humanísticos, um grupo disciplinar a que parece não ser dada por vezes a devida importância e na qual não existem praticamente nenhuma investigação. Procurei, assim, dar resposta a algo que sempre me intrigou enquanto docente, migrando esse questionamento para este estudo, que poderá constituir-se como ponto de partida para uma futura tese de doutoramento.

### **2.2. Metodologia do Estudo**

Relativamente ao enquadramento metodológico, apesar de a investigação ser de natureza qualitativa, a investigação socorreu-se de dados quantitativos, tendo efetuado questionários e entrevistas, não apenas a alunos, mas tentando obter e articular o máximo de conhecimento e dados, seguindo os pressupostos de Bardin (2009), Bogdan e Biklen (1994).

A investigação incidiu no colégio Instituto de Ciências Educativas (ICE), constituindo-se como sujeitos de estudo: 26 alunos, 1 diretor, 2 professores, 1 encarregado de educação, 1 especialista da área da gestão de recursos humanos e 1 responsável de instituição de ensino superior (organização de jogos de management para alunos do ensino secundário).

A amostra foi intencional, julgada a mais pertinente e consistente para aplicar neste estudo de caso múltiplo. Aos 26 alunos foi aplicado o inquérito por questionário, com o intuito de melhor conhecer cada sujeito de estudo, particularmente no que concerne aos fenómenos que se pretendiam estudar. De referir contudo que, não foi pretensão do investigador uma generalização estatística, mas antes uma

generalização analítica. Na maioria das questões colocadas, as respostas eram fechadas, de natureza qualitativa, e recorrendo à escala de Likert.

Aos restantes indivíduos citados foi aplicado o inquérito por entrevista pois, tal como referem Quivy e Campenhoudt (1992), as entrevistas pretendem fazer luz sobre determinados aspetos do fenómeno estudado, em que o investigador, espontaneamente, não refletiu. De salientar que não foi entrevistado nenhum docente de Economia pois no colégio onde decorreu o estudo, só existe um docente desta área, por sinal, o próprio investigador. Como esta investigação não se reveste de natureza autobiográfica, a opção recorrente recaiu em trazer para o estudo a perspetiva de duas disciplinas próximas à Economia, dentro do mesmo departamento curricular. Assim, um dos docentes leciona História e Geografia e o outro, Filosofia.

Dado que as questões colocadas apontam para um estudo de caso, que abarca preferencialmente uma natureza descritiva e interpretativa, optei por uma metodologia qualitativa, intensiva, até por que é considerada, como nos aponta Bogdan e Biklen, como uma metodologia de investigação que centra-se na descrição e indução, numa teoria devidamente fundamentada, não esquecendo a análise profunda das perceções individuais (Bogdan e Biklen, 1994). Apesar de existirem alguns críticos da investigação qualitativa, também não deixa de ser verdade que a investigação quantitativa tem as suas particularidades, referindo Stake (1998) que a generalização pode constituir-se como um processo tremendamente irrefletido e inconsciente.

Tendo em conta que os sujeitos de estudo são alunos, temos aqui presente um estudo de caso múltiplo (Yin, 2001). Optei por um estudo de caso por ser docente no colégio em que incidiu o estudo e ter assim mais facilidade em recolher dados. Como a cientificidade não está refém da representatividade (Quivy e Campenhoudt, 1992) optei por um estudo de caso, que, segundo Duarte (2008), pode ser uma contribuição séria para a investigação quando comparado a outros estudos, mais de natureza quantitativa. Tanto Duarte (2008), como Yin (2005) defendem ainda que quando estamos perante investigação em contexto educativo, então, a opção por um estudo de caso fará ainda mais sentido. Stake (1998) salienta que o estudo de caso em educação permite analisar em concreto toda a complexidade do sistema escolar. Tendo presente Bogdan e Biklen (1994), esta foi uma investigação pedagógica, por o investigador estar próximo da prática estudada e pelo facto de, com o estudo, poder almejar a uma maior otimização do próprio trabalho e/ou dos sujeitos de estudo.

Como já citado, foram privilegiados os inquéritos por entrevista e por questionário a interlocutores relevantes para a investigação, não esquecendo, como nos sugerem Quivy e Campenhoudt (1992) que a par da aplicação das entrevistas, surgem naturalmente outros métodos exploratórios

complementares, como a observação, com o apoio de um diário de campo – tendo privilegiado neste estudo a observação participante - e consulta documental. Não deixei de ter também em conta para esta investigação, as estatísticas e outros dados quantitativos, existentes em grande número nas escolas e em organismos oficiais, bem como, o recurso a fotografias, vistas como interessantes ferramentas para a obtenção de respostas na investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994). No que concerne especificamente às entrevistas, para além de se dirigirem aos sujeitos de estudo, destinaram-se a outros elementos que pertencem à envolvente do contexto escolar, *vide*, pais, professores e direção da escola, bem como, a especialistas da área em estudo, pertencentes a algumas instituições de ensino superior, organizadoras de determinados jogos de management para os alunos mobilizarem e reforçarem determinadas aprendizagens e competências na área económica. Quanto aos questionários e segundo Quivy e Campenhoudt (1992), pretendeu-se elaborar questionários revestidos de uma dimensão consequencial, tendo efetuado um teste prévio para detetar eventuais falhas ou imprecisões, o que não se verificou.

A aplicação das entrevistas exploratórias, do tipo semiestruturadas, seguiu um guião pré-estabelecido com o intuito de assegurar a obtenção do máximo de informação. Também de referir, a necessidade de elaborar o devido protocolo e consequente materialização do mesmo. (Bardin, 2009)

Tendo presente Quivy e Campenhoudt (1992), as entrevistas são importantes para descortinar pistas e ideias, ajudando-nos a alargar e a enriquecer o desenvolvimento da investigação, não tendo o intuito de verificar hipóteses pré-estabelecidas.

A análise de conteúdos seguiu o preceituado em Bogdan e Biklen (1994), para além de leitura flutuante e análise manual nas entrevistas, recorri ao programa STATISTICA para organizar e tratar os dados dos questionários. Também como nos referem Quivy e Campenhoudt (1992) os métodos de análise de conteúdo, implicam necessariamente a aplicação de técnicas relativamente precisas, *vide* o cálculo das frequências relativas ou as coocorrências dos termos utilizados. Segundo o mesmo autor, somente com métodos construídos e estáveis o investigador poderá almejar ao máximo distanciamento crítico possível, na demanda de uma boa investigação. Nos questionários, como já referido acima, foi realizada uma análise quantitativa dos dados, utilizando-se para o seu tratamento, eminentemente, a estatística descritiva, com incursões pontuais no domínio da estatística inferencial, que é a designação atribuída ao conjunto de técnicas analíticas utilizadas para se identificar e caracterizar relações entre variáveis.

### **2.3. Caraterização do Colégio ICE – Instituto de Ciências Educativas**

O Instituto de Ciências Educativas (ICE, 2012), parte integrante do grupo PEDAGO, com um historial que remonta a 40 anos, lançou as suas primeiras sementes quando o Dr. Augusto Pais Martins fundou o Externato Odivelas em 1971. O seu horizonte pedagógico tem sido marcado pela tradição e inovação. Em 1984, surge o Instituto de Ciências Educativas – ICE, desde logo com lugar assinalável como uma escola a tempo inteiro na formação de amplas gerações do 2º e 3º ciclo de Odivelas e das suas áreas envolventes. O ICE assume-se como uma escola integrada e a tempo inteiro, tornando possível no seu campus educativo o ensino básico e secundário, ancorado num projeto educativo que pretende uma formação multiforme da juventude, preparada para o desenvolvimento do Portugal democrático em conjugação com a construção europeia.

O ICE está localizado num amplo espaço verde, na Serra da Amoreira, freguesia da Ramada, concelho de Odivelas e proporciona através do seu corpo docente, funcionários administrativos e auxiliares educativos uma formação do cidadão condizente com os desafios da sociedade contemporânea do 5º ao 12º ano.

O Projeto Educativo assume especial significado para toda a vida da Escola, uma vez que surge como um instrumento privilegiado de mobilização e empenhamento em torno de uma ideia de Escola e de Formação, cada vez mais ajustadas às realidades locais e às necessidades individuais. É neste contexto que surge o Projeto Educativo - "ICE Inovar/Criar Uma Educação para o Século XXI".

O Projeto Educativo do ICE pretende despertar nos alunos o gosto por aprender, e aprender não só na sala de aula, mas em contextos diversos, despertando sensibilidades, estimulando a criatividade, desenvolvendo o pensamento crítico e a capacidade de intervir socialmente de uma forma responsável e construindo uma cidadania ativa e participativa em ambiente democrático.

### 3. Análise de Dados

Tendo como referência o exposto por Lasswell et alii. (1952), quando este sugere que a análise de conteúdo deve começar a partir do momento em que terminam os modos tradicionais de investigação, passa a justificar-se, neste momento, a passagem para essa fase do estudo.

A metodologia utilizada, para o tratamento estatístico dos dados recolhidos, assenta em instrumentos que pretendem uma descrição estatística do campo e dos sujeitos de estudo, não se procurando assim uma inferência estatística pelos motivos já expostos. Contudo, em situações pontuais serão utilizados alguns instrumentos de inferência estatística. O objetivo é, tal como refere Amaro (2009) que os dados se expressem e nos consigam ajudar a melhor caracterizar e a perceber o que estamos a investigar.

#### 3.1. Análise de Conteúdo dos Questionários

O tratamento dos dados recolhidos por questionário (*vide* Anexo 1) será feito pela análise de frequências absolutas e relativas, análises de tendência central, como por exemplo, a média, moda e classe modal, bem como por análises de posição, de contingência e análises de variância (ANOVA). Para o tratamento dos dados é utilizado o programa STATISTICA, equivalente ao SPSS. Os dados foram carregados em EXCEL (em anexo CD) e importados para o citado programa STATISTICA. Introduzindo alguns conceitos estatísticos e de forma muito sintética, há que clarificar que:

- A Frequência Absoluta consiste no número de vezes que o valor de determinada variável é observado, enquanto que, a Frequência Relativa é o quociente entre a frequência absoluta do valor da variável e o número total de observações.
- A Média (média aritmética simples) é o quociente da divisão da soma dos valores de uma variável pelo número total de variáveis.

$$\bar{X} = [\sum_{(i \rightarrow n)} x_i] / n$$

- A Moda representa o valor mais frequente, no conjunto de dados, enquanto a Classe Modal segue a mesma interpretação, mas ao nível de dados classificados.



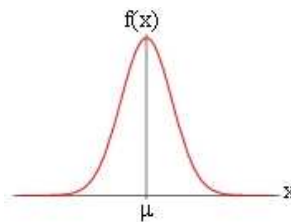
- A Mediana (também conhecida por 2º Quartil, 5º Decil e Percentil 50) é o valor da variável, para dados não classificados, que ocupa a posição central da distribuição. Quartis, Decis e Percentis são, respetivamente, os valores que dividem a distribuição em quatro, dez e cem partes iguais.

$$X = [ \sum_{(i \rightarrow n)} ] / 2$$

- A Variância é a medida que permite avaliar o grau de dispersão dos valores da variável em relação à média, possibilitando o cálculo do desvio padrão, tendo em conta a sua raiz quadrada.

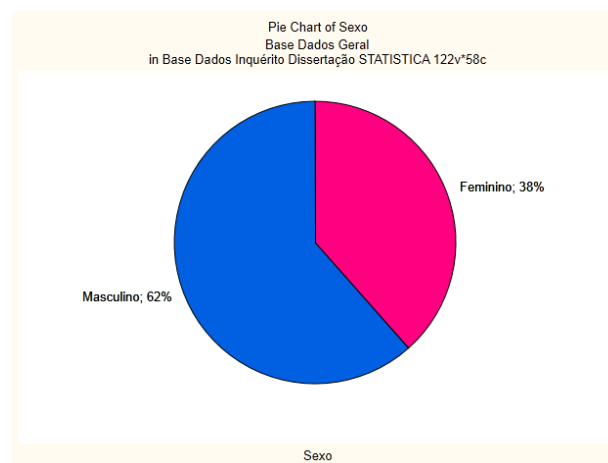
$$S^2 = \sum (x_i - X)^2 / \sum f_i$$

- A Distribuição Normal, usualmente designada por Curva de Gauss, é uma das mais importantes distribuições de variáveis aleatórias contínuas. Apresenta-se em formato de sino, unimodal, simétrica em relação a sua média (Amaro, 2009).



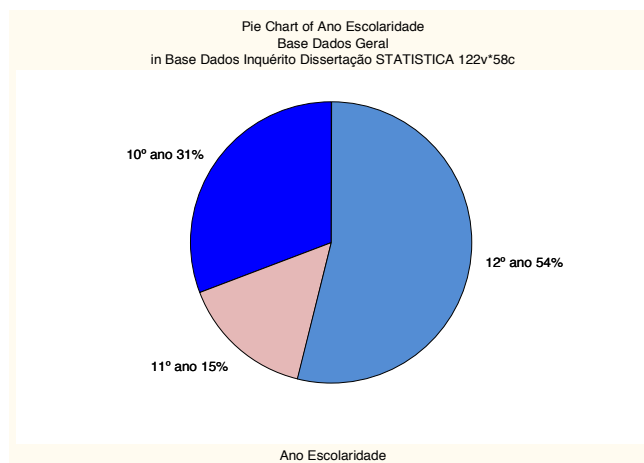
**Figura 5 – Curva de Gauss**

Os questionários (*vide* Anexos 1 e 4) foram aplicados a 26 alunos, conforme o previsto no projeto de dissertação, representando assim todo o universo a estudar, pois estamos perante um estudo de caso múltiplo. Os questionários foram distribuídos a todos os alunos no dia 21 de março de 2012. Não houve dúvidas no seu preenchimento. Os alunos foram alertados para a importância do estudo e para a necessidade imperiosa de serem absolutamente sinceros nas suas respostas.

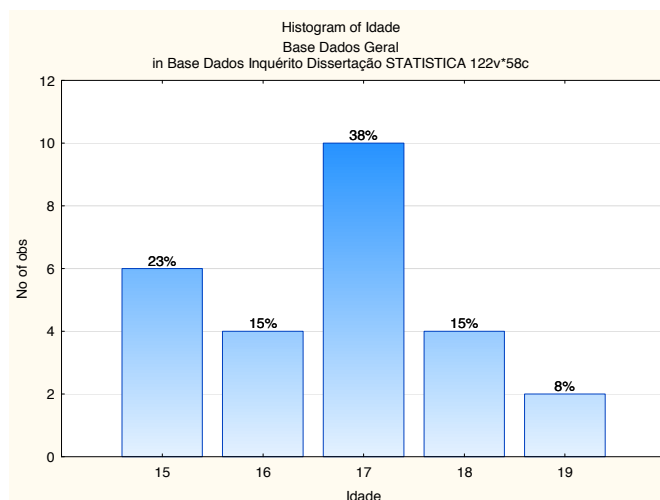


**Figura 6 – Sexo dos alunos (Base Dados do STATISTICA)**

Quanto ao género, a composição dos alunos que são objeto desta investigação divide-se em 62% de alunos do sexo masculino e 38% do sexo feminino, contrariando assim, os dados deste estudo de caso, o exposto por Pinto (2012), quando refere que as raparigas são mais numerosas na frequência do ensino secundário e no ensino em geral. Quanto à estratificação por anos de escolaridade, 31% estão matriculados no 10º ano, 15% no 11º ano e o 12º ano, com maior expressão, 54% dos alunos.



**Figura 7 – Alunos por Anos de Escolaridade (Base Dados do STATISTICA)**



**Figura 8 – Idades dos alunos (Base Dados do STATISTICA)**

Quanto à faixa etária, o valor mais expressivo, 38% dos alunos, correspondem neste momento aos 17 anos. O segundo valor com mais expressão são os 15 anos, com 23%, seguidos dos 16 e 18 anos, ambos com 15%, enquanto os alunos com 19 anos têm um peso residual, fixando-se nos 8%. As perguntas ulteriores do inquérito remetiam para uma associação livre de ideias. Foi pedido aos alunos que indicassem 5 palavras que julgassem melhor caracterizar as causas e, por outro lado, as consequências da motivação. Das respostas, após tratamento, resultam as tabelas seguintes, onde são apresentadas apenas as expressões até 2 registos.

<b>Causas da Motivação</b>	Frequência Absoluta (Nº)	Frequência Relativa (%)
Amigos/Amizade	13	10,0
Família		
Resultados/Futuro	9	6,9
Objetivos/Desempenho		
Trabalho/Emprego	9	6,9
Empregabilidade/Carreira		
Empenho/Participação	7	5,4
Determinação/Força		
Prêmios/Recompensas	6	4,6
Dinheiro/Salário		
Interesse	5	3,8

<b>Causas da Motivação</b>	Frequência Absoluta (Nº)	Frequência Relativa (%)
Professor	4	3,1
Sucesso	4	3,1
Dinamismo	4	3,1
Felicidade/Alegria/Ânimo	4	3,1
Apoio/Ajuda	4	3,1
Atenção/Concentração	4	3,1
Conteúdos/Temas/Matéria	3	2,3
Notas	3	2,3

No que diz respeito às causas da motivação notam-se algumas evidências no sentido de valorização da componente humana, quando se observam referências ao grupo “Amigos/Amizade/Família”, com um peso de 10%, como um forte referencial e conducente à motivação do aluno. Outras componentes muito valorizadas são as respeitantes aos resultados e aos projetos futuros, como a carreira, tendo cada uma destas, 6,9% de referências. Com menor peso relativo, temos expressões associadas aos conteúdos programáticos e às notas, ambas apenas com 2,3% de peso percentual.

<b>Consequências da Motivação</b>	Frequência Absoluta (Nº)	Frequência Relativa (%)
Aproveitamento / Estudo	16	12,8
Aprendizagem		
Conhecimento		
Sucesso/Prestígio	15	12,0
Reconhecimento		
Felicidade/Alegria	14	11,2
Satisfação/Ânimo		
Empenho/Dedicação	14	11,2
Esforço/Participação		
Determinação/Força		
Entusiasmo		

<b>Consequências da Motivação</b>	Frequência Absoluta (Nº)	Frequência Relativa (%)
Trabalho/Emprego	9	7,2
Empregabilidade		
Carreira		
Prêmios/Recompensas	7	5,6
Dinheiro/Salário		
Resultados/Futuro	7	5,6
Objetivos/Desempenho		
Aptidões/Capacidades	3	2,4
Atenção/Concentração	2	1,6
Notas	2	1,6

No que concerne às consequências, é evidente um maior consenso por parte dos sujeitos estudados, sobressaindo expressões associadas a um horizonte temporal no curto prazo, como “Aproveitamento/Estudo/Aprendizagem/Conhecimento” com uma taxa de resposta na ordem dos 12,8%, bem como “Sucesso/Prestígio/Reconhecimento” e “Felicidade/Alegria/Satisfação” com 12% e 11,2%, respetivamente. Com um peso menos significativo, mas já relacionadas com consequências a longo prazo, temos expressões como “Resultados/Futuro/Objetivos” e “Prémios/Recompensas/Dinheiro/Salários”, ambas com 5,6%. De realçar que as “Notas”, com 1,6%, não parecem ser uma consequência natural de maiores níveis motivacionais. Comparando até as causas e consequências, existem evidências que apontam no sentido de as notas poderem exercer um maior estímulo ao nível das causas do que propriamente ao nível dos efeitos. Com a maior concentração de respostas em algumas expressões, os alunos parecem assim percecioner mais facilmente quais os impactos da motivação, não existindo tanta unanimidade em como aí chegar, quais os fatores motivacionais decisivos.

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)				
Questões	Frequência	Peso Percentual	Frequência	Peso Percentual
	Sim	Sim	Não	Não
Gosta de estudar?	12	46,2	14	53,8
Estuda diariamente?	2	7,7	24	92,3
Já reprovou?	5	19,2	21	80,8
Gosta da escola?	24	92,3	2	7,7
Pertence a algum grupo de estudantes?	2	7,7	24	92,3

A amostra revela uma grande dispersão quanto ao “gosto em estudar”, sendo mais homogéneos os resultados quanto ao facto de estudar diariamente, 92,3% dos inquiridos confessam não o fazer. Comparativamente, vislumbramos que esta falta de hábitos de estudo reina, mesmo em alunos que nunca reprovaram, somente 19,2% dos alunos, neste caso, 5 alunos é que já experimentaram a reprovação em qualquer um dos anos letivos transatos. Quase unanimidade na relação afetiva com a escola, somente 2 alunos revelam não gostar, não se sentirem bem na escola. Os dados parecem também demonstrar um grande afastamento dos alunos em relação a uma participação mais informal na escola, somente 2 alunos revelam estar associados a um grupo de estudantes, neste caso, a associação de estudantes do colégio.

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)						
Questões	Frequência Sim	Peso Percentual Sim	Frequência Apenas de Alguns	Peso Percentual Apenas de Alguns	Frequência Não	Peso Percentual Não
Gosta dos colegas?	10	38,5	16	61,5	0	0,0
Gosta dos professores?	6	23,1	19	73,1	1	3,8

Os dados quantitativos revelam que existe uma maior proximidade afetiva dos alunos em relação aos seus pares, contudo, 61,5% revelam gostar “apenas de alguns” colegas. Quanto à relação professor-aluno, somente 23,1% gostam de todos os professores, enquanto 73,1% indicam gostar “apenas de alguns.”

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)						
Questões	Frequência Sim	Peso Percentual Sim	Frequência Talvez	Peso Percentual Talvez	Frequência Não	Peso Percentual Não
Considera que se esforça ao máximo, procurando uma efetiva aprendizagem?	7	26,9	13	50,0	6	23,1

Questionados quanto à opinião se, neste momento, existe um empenho e motivação máximos, na demanda de uma efetiva aprendizagem, apenas 26,9% afirmam considerar que sim, situando-se a maioria das respostas num abstrato “talvez”. Note-se que a proporção de “sim” e “não” são muito equivalentes. As questões seguintes utilizam uma escala de Likert (Quivy e Campenhoudt, 1992), em que, para cada pergunta, existe uma escala de 1 a 5, em que o valor 1 corresponde a “discordo totalmente”, um valor 2 a “discordo”, um valor 3 a “não concordo, nem discordo”, um valor 4 a “concordo” e um valor 5 a “concordo plenamente.”

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)							
Q11: Qual a sua posição em relação aos seguintes fatores, potencialmente motivadores para um aluno, em contexto escolar							
	Valid N	Mean	Mode	Frequency - of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Bons equipamentos	26	3,9	4	15	2	5	0,794
Bons professores	26	4,7	5	17	4	5	0,235
Qualidade instalações	26	4,0	4	11	2	5	0,839
Projeto Educativo	26	4,1	4	14	3	5	0,474
Bom ambiente / Boa gestão conflitos	26	4,2	4	15	3	5	0,402
Prestígio colégio	26	3,4	3	13	2	9	1,854
Colégio bem localizado	26	3,4	3	13	2	5	0,486
Colégio bem posicionado rankings	26	3,6	4	9	2	5	0,974

Procurando aprofundar a análise do fenómeno motivacional em contexto escolar, pelos dados recolhidos evidencia-se a necessidade de existirem bons professores, largamente o aspeto onde existe uma variância mais baixa, também pelo facto de a resposta mais frequente ser precisamente a de “concordo plenamente”, com 17 registos. Outros aspetos julgados importantes situam-se ao nível do bom ambiente na escola e do projeto educativo. Parece verificar-se uma menor relevância quanto ao prestígio e localização do colégio, sendo de assinalar este resultado, quando, durante a investigação no campo, se escutaram informalmente, por conversas entre alunos, algum descontentamento nos alunos do ensino secundário quanto ao isolamento do colégio, sendo muitas vezes um dos motivos citados para a transferência para o ensino público. Os dados apresentados parecem contrariar essa ideia, pelo menos no respeitante aos alunos da área económica.

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)						
Q12: Considera os seus colegas motivados para o estudo?						
Valid N	Mean	Mode	Frequency - of Mode	Minimum	Maximum	Variance
26	2,8	3	13	2	4	0,482

Analizada esta questão, os resultados não deixam margem para dúvidas, a perceção que cada aluno tem dos seus colegas é a de que não estão motivados para o estudo.

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)							
Q13: Para si, estar motivado na escola representa...							
	Valid N	Mean	Mode	Frequency - of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Boas notas testes	26	4,4	4	16	4	5	0,246
Ter bons amigos	26	4,3	4	13	1	5	0,765
Participar todas atividades escolares	26	2,9	3	17	1	5	0,586
Boas notas trabalhos	26	4,4	4	15	3	9	1,214
Boa participação	26	4,0	4	15	3	5	0,439
Ser assíduo e pontual	26	3,5	3	9	1	5	1,299
Boa relação com direção	26	3,1	3	14	1	5	0,714
Boa relação com professores	26	4,2	4	16	3	5	0,375
Boa relação com auxiliares	26	3,4	4	11	2	5	0,635
Figurar quadro mérito	26	3,5	4	10	1	5	1,060
Figurar quadro excelência	26	3,5	4	9	1	5	1,139

Tentando entender melhor o que representa estar motivado, em termos concretos, os fatores com maior expressão foram as boas notas, tanto nos testes como nos trabalhos, bem como a criação de laços afetivos, ter bons amigos. Parece atribuir-se menor importância a representações como a boa relação com a direção, talvez pelo distanciamento natural que a direção tem na vida quotidiana dos alunos e, mormente, o facto do aluno, participar em todas as atividades escolares.

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)							
Q14: Em que tipo de metodologias de aula se sente mais atento e motivado?							
	Valid N	Mean	Mode	Frequency - of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Aulas expositivas	26	3,3	3	11	2	5	0,622
Aulas práticas	26	4,4	5	16	2	5	0,886
Aulas investigação	26	4,2	4	13	3	9	1,442
Trabalhos em grupo	26	3,8	4	15	1	9	1,922
Aulas com material audio/vídeo	26	4,0	4	12	2	9	1,639
Aulas recursos LMS	26	3,5	3	13	2	9	1,699
Aulas interação professor-aluno e aluno-aluno	26	3,8	4	12	2	9	1,705

Procurando respostas ao nível das metodologias a adotar pelos docentes em sala de aula e sua relação com a motivação, os respondentes parecem transparecer a opinião que se sentem mais motivados com aulas práticas e de investigação, tendo uma postura menos positiva em relação às aulas expositivas e aulas com recurso a plataformas Learning Management System (LMS), isto apesar da existência da plataforma Moodle no colégio.

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)							
Q15: Tenha em atenção as seguintes premissas.							
	Valid N	Mean	Mode	Frequency - of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Considero ter bons professores	26	4,1	4	15	3	5	0,426
Sinto apoio por parte dos professores	26	3,8	4	13	2	5	0,825
Sinto que os professores preocupam-se com o meu aproveitamento	26	3,9	Multiple	9	2	5	0,874
Os meus professores são assíduos	26	3,9	4	13	2	5	0,634
Os meus professores são pontuais	26	3,9	4	11	1	5	1,015
Os meus professores incentivam-me a ir mais além	26	3,6	4	11	2	5	0,654
Considero ter uma boa direção	26	3,8	4	11	3	5	0,562
Considero ter bons auxiliares	26	3,6	4	15	2	5	0,406
Sinto-me apoiado no estudo pelo meu EE	26	4,2	4	13	2	5	0,615
Revelo problemas de atenção em sala aula	26	2,7	3	9	1	5	1,085
Revelo problemas de interpretação e memorização	26	2,5	2	9	1	4	1,059

Ajudando a caracterizar melhor a realidade do colégio, notam-se algumas evidências que corroboram uma relação de agrado entre os alunos e os seus professores, considerando os primeiros terem bons professores, sendo também de assinalar a existência de um sentimento de apoio ao estudo por parte da família, em particular por intermédio do encarregado de educação.

Regista-se o facto de, aparentemente, não se constituírem como *handicaps*, as dificuldades ao nível da atenção em sala de aula, bem como ao nível de problemas de interpretação e memorização.

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)							
Q16: Quais os fatores que, na sua opinião, mais contribuem para o insucesso dos alunos?							
	Valid N	Mean	Mode	Frequency - of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Falhas na compreensão linguagem professores	26	3,9	4	14	2	5	0,714
Falta de oportunidade para esclarecimento dúvidas	26	3,2	3	9	1	5	1,362
Rapidez tratamento dos assuntos	26	3,8	4	14	1	5	0,985
Esquecimento rápido do que foi trabalhado	26	4,2	4	18	3	5	0,295
Postura antipática por parte professores	26	3,6	5	8	1	5	1,446
Postura desmotivada professores	26	3,7	Multiple	8	1	5	1,595
Antipatia pelo professor	26	3,7	3	10	1	5	1,102
Desinteresse pela disciplina	26	4,3	4	14	3	5	0,382
Falta de hábitos de estudo	26	4,3	4	15	3	5	0,365
Conteúdos difíceis	26	3,6	4	13	1	5	0,806
Indisciplina sala aula	26	3,5	4	12	1	5	1,219
Falta de atenção/concentração	26	4,0	4	12	1	5	0,880
Reduzida motivação	26	4,0	4	17	1	5	0,679
Mudança professores	26	3,4	3	8	1	5	1,675
Problemas pessoais/familiares	26	3,9	4	10	2	5	0,746
Atividades extracurriculares em demasia	26	2,9	3	11	1	5	1,066
Utilização excessiva internet/redes sociais	26	2,9	Multiple	7	1	5	1,834

Tentando perceber-se afinal, quais as reais dificuldades sentidas pelos discentes, onde percecionam poder estar as razões do insucesso escolar, embora a moda nos aponte para a “postura antipática por parte dos professores”, os principais motivos parecem ser a falta de hábitos de estudo e o desinteresse pelas disciplinas, sendo de notar que, o “esquecimento rápido do que foi trabalhado” figura nos lugares cimeiros, desviando-se da informação obtida na questão anterior, onde as dificuldades de memorização não tinham grande peso. Por seu turno, os fatores que menos parecem interferir no sucesso escolar são as “atividades extracurriculares em demasia” e a “utilização excessiva da internet/redes sociais”, o que parece corroborar o exposto por Oblinger (2004) e outros autores citados no capítulo das “Práticas e TIC” ao defenderem que a utilização das TIC, em contexto escolar, por parte desta geração “*always-on*”, pode ser muito benéfica.

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)							
Q17: Pretendo ter bom aproveitamento escolar, essencialmente com o intuito de...							
	Valid N	Mean	Mode	Frequency - of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Terminar ensino secundário relevando pouco as notas exames nacionais	26	2,8	2	9	1	9	4,322
Terminar ensino secundário relevando bastante as notas exames nacionais	26	4,5	5	11	2	9	2,580
Acesso ensino superior no estrangeiro	26	3,9	4	9	1	9	3,255
Acesso ensino superior público num curso/instituição preferida	26	4,5	5	12	3	9	1,380
Acesso ensino superior público num qualquer curso/instituição	26	3,2	3	12	1	9	3,575
Acesso ensino superior privado num curso/instituição preferida	26	4,0	4	10	1	9	3,319
Acesso ensino superior privado num qualquer curso/instituição	26	2,8	3	13	1	9	4,105



No que diz respeito aos objetivos dos alunos, o que almejam, através do sucesso escolar, é conseguirem o acesso ao ensino superior público, num curso/instituição que já tenham em mente, preferido, assumindo que para isso há que terminar o ensino secundário, dando especial atenção à busca dos melhores resultados nos exames nacionais. Ao que tudo indica, a opção de escolha do ensino privado reúne alguma concordância, mas apenas num curso/instituição preferido. De salientar valores de variância muito altos, o que indicia uma grande heterogeneidade de considerações e, porventura, de caminhos e objetivos muito diferenciados após a conclusão do ensino secundário.

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)							
Q18: Pretendo de futuro, com o meu sucesso escolar...							
	Valid N	Mean	Mode	Frequency - of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Ter bons conhecimentos	26	4,8	4	13	4	9	1,762
Ganhar muito dinheiro	26	4,8	4	12	3	9	1,865
Ter um emprego prestígio	26	4,8	5	12	3	9	1,842
Conseguir ajudar família	26	4,4	5	13	3	5	0,555
Conseguir ajudar país	26	4,0	5	10	2	5	0,960
Tornar-me empreendedor	26	4,2	5	11	2	5	0,722
Conseguir trabalhar no estrangeiro	26	3,8	3	10	2	5	0,745

Analizados estes dados, existem evidências que os alunos procuram, de futuro, conquistar um lugar de destaque na vida profissional, prestigiante e onde possam obter elevada compensação financeira, não descurando o facto de estarem bem capacitados ao nível dos conhecimentos e competências. Segundo os dados, a vontade em ajudar a família não se encontra nas suas prioridades, mas não se deixa de notar – através da variância - um grande consenso nessa vontade. Pelos dados percebe-se também que é pouco estimulante a opção de emigrar para trabalhar.

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)							
Q19: Tendo presente unicamente o contexto das aulas de Economia...							
	Valid N	Mean	Mode	Frequency - of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Considero ter um bom professor	26	4,3	4	15	3	5	0,365
Sinto apoio por parte do professor	26	4,0	4	10	2	5	0,880
Sinto que o professor preocupa-se com o meu aproveitamento	26	4,2	5	12	2	5	0,745
O professor é assíduo	26	4,4	5	12	3	5	0,475
O professor é pontual	26	4,1	4	15	3	5	0,426
O professor esclarece todas as minhas dúvidas	26	4,3	4	14	3	5	0,382
Estou agradado com a disciplina	26	4,4	5	13	3	5	0,486
Estou agradado com desempenho professor	26	4,2	4	18	3	5	0,295

Nesta questão pedia-se aos respondentes que tivessem como referência apenas o contexto da didática da Economia. Os dados parecem demonstrar que existe agrado em relação à disciplina em

geral, considerando terem um bom professor, que esclarece as dúvidas e é assíduo. Analisando apenas os valores da variância, nota-se grande consenso ao nível do agrado em relação ao desempenho do docente, com 0,295 de variância e também, com 0,365, a opinião que possuem um bom professor.

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)							
Q15: Tenha em atenção as seguintes premissas.							
	Valid N	Mean	Mode	Frequency - of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Considero ter bons professores	26	4,1	4	15	3	5	0,426
Sinto apoio por parte dos professores	26	3,8	4	13	2	5	0,825
Sinto que os professores preocupam-se com o meu aproveitamento	26	3,9	Multiple	9	2	5	0,874
Os meus professores são assíduos	26	3,9	4	13	2	5	0,634
Os meus professores são pontuais	26	3,9	4	11	1	5	1,015
Os meus professores incentivam-me a ir mais além	26	3,6	4	11	2	5	0,654

Para ajudar a uma breve análise comparativa a partir da questão 19 (contexto da disciplina de Economia), optei por reproduzir acima, de novo, parte da tabela da questão 15 (contexto geral).

Cruzando os dados, o contexto das aulas de Economia regista valores mais altos em todos os itens, comparativamente aos dados do contexto geral. Ainda assim, ganha maior expressão o facto de os alunos sentirem que em contexto da didática da Economia o professor preocupa-se com o seu aproveitamento, adotando as estratégias necessárias para esse desiderato e a questão da assiduidade, que regista até a maior variação.

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)							
Q20: Tendo presente as seguintes atividades, considera-as relevantes para reforço dos conteúdos da disciplina?							
	Valid N	Mean	Mode	Frequency - of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Semana de Economia e Gestão (Católica Lisbon)	26	4,0	4	12	1	5	0,880
Jogo do Investimento (ISCTE)	26	4,3	4	12	3	5	0,462
11 e 12 Horas Gestão (ISCTE)	26	3,9	Multiple	9	1	5	1,306
PUBLIdevoradores (ISCTE)	26	3,2	3	10	1	5	1,202
Prémio Professor Mário Ruivo (EUROCEAN)	26	3,0	3	19	1	5	0,519
Concurso PORDATA (AEEP)	26	3,3	3	18	1	5	0,702
Outros	1	3,0	3	1	3	3	

O intuito desta questão foi a de procurar perceber que relevância davam os discentes, para reforço de conhecimentos (aprendizagem não-formal) na disciplina de Economia, a alguns jogos de management, organizados maioritariamente por instituições do ensino superior. Existe uma maior convergência no sentido de considerar o “Jogo do Investimento”, organizado pela ISCTE Business School, como aquele que permite um complemento importante às aprendizagens formais em sala de

aula. Outros jogos didáticos tidos em conta, são a “Semana de Economia e Gestão” e “11 e 12 Horas de Gestão”. O “Jogo do Investimento” desafia os alunos a efetuarem investimentos bolsistas, a “Semana de Economia e Gestão” apresenta um *case study* de uma multinacional portuguesa e com base no mesmo, incentiva os alunos a apresentar propostas inovadoras, enquanto que o “11 e 12 Horas de Gestão” pretende estimular a apresentação e defesa de *start ups*, estimulando o empreendedorismo. Do lado oposto, apresenta-se o “PUBLIdevoradores” e o “Prémio Professor Mário Ruivo”, ambos a exigirem a criação de vídeos, o primeiro relacionado com o marketing e publicidade e o segundo relativo ao cluster da *blue economy* (economia do mar).

Descriptive Statistics (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA)							
Q21: Tendo presente as seguintes atividades, considera-as motivadoras ao participar e/ou ser premiado?							
	Valid N	Mean	Mode	Frequency - of Mode	Minimum	Maximum	Variance
Semana de Economia e Gestão (Católica Lisbon)	26	4,2	4	11	2	5	0,695
Jogo do Investimento (ISCTE)	26	4,5	5	15	2	5	0,500
11 e 12 Horas Gestão (ISCTE)	26	4,0	5	12	1	5	1,520
PUBLIdevoradores (ISCTE)	26	3,7	3	10	1	5	1,275
Prémio Professor Mário Ruivo (EUROCEAN)	26	3,2	3	18	1	5	1,015
Concurso PORDATA (AEEP)	26	3,1	3	18	1	5	0,906
Outros	1	3,0	3	1	3	3	

O propósito desta questão, no seguimento da anterior, deriva para as questões motivacionais, ou seja, tentou perceber-se a relevância dos mesmos jogos didáticos para a elevação dos níveis motivacionais, não só pela simples participação, mas também no caso de o aluno ou equipa ser premiada. Os dados acompanham os da questão anterior, onde o “Jogo do Investimento” parece manter um destaque consensual, denotando-se um reforço do papel do “PUBLIdevoradores”, como exemplo de uma atividade que não apostando tanto nos conteúdos, consegue pela via dos processos, incutir nos discentes alguma dinâmica e reforçar os seus índices motivacionais.

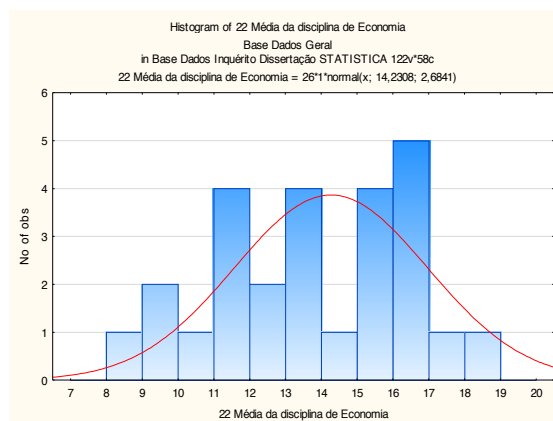
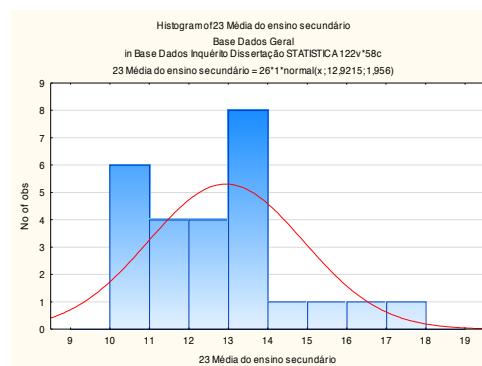
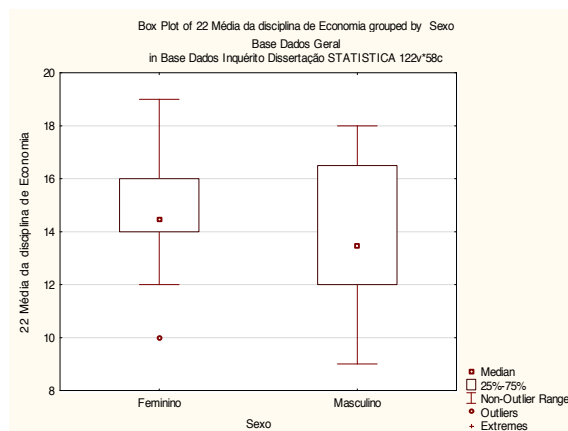


Figura 9 – Histograma relativo à Média da disciplina de Economia (Base Dados do STATISTICA)



**Figura 10 – Histograma relativo à Média do Ensino Secundário (Base Dados do STATISTICA)**

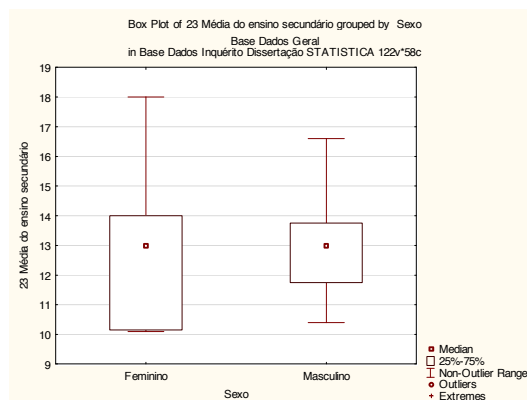
Analisando o histograma relativo às médias na disciplina de Economia, a amostra segue um modelo mais próximo da distribuição normal, comparando com a amostra relativa à média do ensino secundário, onde se constata uma maior assimetria à direita da distribuição. Constata-se que a média de Economia possui maior dispersão, contudo, as médias são mais elevadas que as médias do ensino secundário em termos gerais. A classe modal mais expressiva na primeira análise situa-se entre 16 e 17 valores, enquanto que, na segunda análise, a classe modal mais expressiva situa-se entre 13 e 14 valores.



**Figura 11 – Box Plot relativa à Média da disciplina de Economia, por Sexo (Base Dados do STATISTICA)**

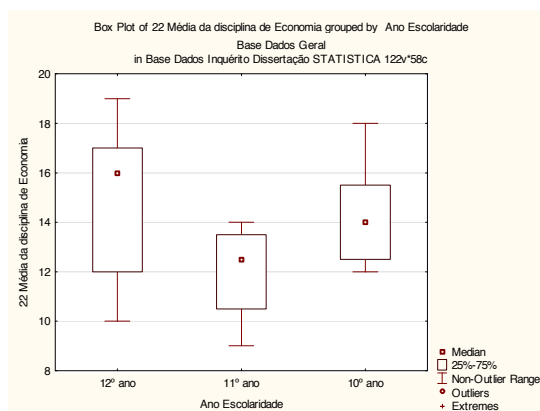
Segundo os dados recolhidos, tratados pelo programa STATISTICA, utilizando esta box plot, constata-se que as médias da disciplina de Economia, em função do género, são mais homogéneas no sexo feminino. Para além disto, a média do sexo feminino e o seu valor mais alto estão com um melhor registo que o sexo masculino. Analisando os percentis, no sexo feminino, 75% dos sujeitos possuem média superior a 14 valores, enquanto que, no sexo masculino, a mediana é inferior a esses 14 valores. No sexo feminino, metade da amostra (50% dos indivíduos) tem uma média entre 14 e 16 valores, por outro lado, no respeitante ao sexo masculino, a mesma análise aponta, sensivelmente, entre os 12 e 16 valores. Estes resultados vão ao encontro do exposto por Mendonça (2009), quando

refere que as raparigas têm, de forma generalizada, mais sucesso escolar que os rapazes. Ao nível escolar, as raparigas têm apresentado uma dupla vantagem: são mais numerosas e melhor sucedidas, estão menos dependentes do seu meio de origem do que os rapazes. Tendencialmente, o comportamento feminino é mais valorizado pelos professores, pois as raparigas aproximam-se mais da representação de um bom aluno. Fora do contexto de sala de aula, nos espaços de recreio, os rapazes agem com o mínimo de regras, ocupando o máximo de espaço e mobilizando um grande número de parceiros. As raparigas ocupam o mínimo de espaço com o máximo de regras e poucos parceiros (Baudelot e Establet, 1977). O prolongamento destes comportamentos na sala de aula privilegia claramente os alunos do sexo feminino. Em parte, explica-se assim o facto de os fenómenos do abandono e insucesso escolares estarem cada vez mais adstritos aos alunos do sexo masculino. Mendonça (2009) refere ainda que, para além do género, existem dois outros grandes fatores que condicionam, de forma assimétrica, o desempenho dos alunos, sendo eles o enquadramento social e a organização escolar.

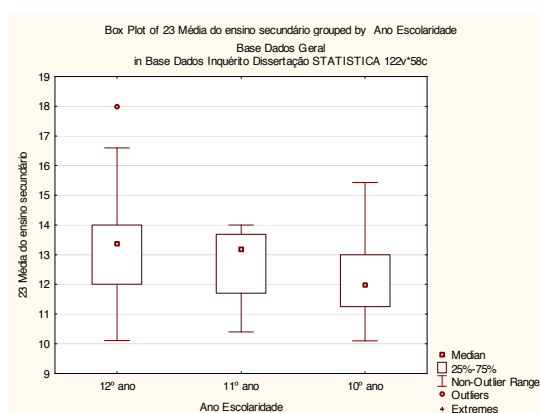


**Figura 12 - Box Plot relativa à Média do Ensino Secundário, por Sexo (Base Dados do STATISTICA)**

Tendo em atenção a box plot acima, os dados quantitativos mostram-nos um maior equilíbrio no aproveitamento, por género, situando-se a mediana em ambos os géneros nos 13 valores. Do lado do sexo feminino regista-se uma maior amplitude de resultados, se por um lado tem os valores mais altos na média, também é certo que 25% destas possuem uma média pouco acima dos 10 valores, quando nos rapazes, apresentando maior homogeneidade, o 1º quartil situa-se próximo dos 12 valores. No sexo feminino, metade da amostra tem uma média entre 10 e 14 valores, por outro lado, no respeitante ao sexo masculino, a mesma análise aponta, sensivelmente, entre os 12 e 14 valores. Em suma, o sexo feminino revela melhor aproveitamento, não só ao nível da Economia – onde se destaca ainda mais – como também ao nível da média atual no ensino secundário.



**Figura 13 - Box Plot relativa à Média da disciplina de Economia, por Ano de Escolaridade (Base Dados do STATISTICA)**



**Figura 14 - Box Plot relativa à Média do Ensino Secundário, por Ano de Escolaridade (Base Dados do STATISTICA)**

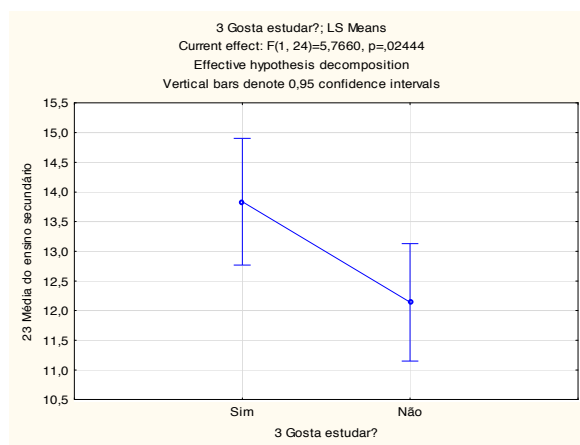
Analizadas as figuras 13 e 14, relativas à box plot das médias da disciplina de Economia e do ensino secundário em geral, por ano de escolaridade, sobressai que os alunos do 12º ano apresentam médias mais altas, sendo de registar uma maior simetria das médias na vertente do ensino secundário vistas no seu conjunto, com média a rondar os 12, 13 valores.

As médias na disciplina de Economia registam uma maior assimetria, com o 12º ano a ter uma mediana nos 16 valores, o 11º ano pouco acima dos 12 valores e o 10º ano, por seu turno, a fixar-se nos 14 valores.

Estas diferenças poderão explicar-se pelo 11º ano ser o último ano da disciplina bienal de Economia A, sujeita a avaliação externa, com uma eventual correção das avaliações em relação ao 10º ano, enquanto que, a disciplina de Economia C no 12º ano é uma disciplina anual, não sujeita a avaliação externa e onde os alunos mobilizam mais facilmente os conhecimentos e competências dos anos letivos anteriores.

Univariate Tests of Significance for 23 Média do ensino secundário (Base Dados Geral in Base Dados Inquérito Dissertação STATISTICA) Sigma-restricted parameterization Effective hypothesis decomposition					
	SS	Degr. of - Freedom	MS	F	p
Intercept	4359,045	1	4359,045	1356,573	0,000000
3 Gosta estudar?	18,528	1	18,528	5,766	0,024443
Error	77,119	24	3,213		

Analisando os dados obtidos pela análise de significância, e dando um pvalue inferior a 0,05, rejeitamos assim a  $H_0$ , hipótese nula, logo, podemos considerar, para esta investigação apenas, com um grau de confiança de 95%, que as variáveis são dependentes. Podemos inferir que a média do ensino secundário é fortemente condicionada pelo gosto em estudar, por uma relação de afeto, tal como expresso por Vygotsky (2000), que defende que os educandos necessitam de interações sociais apropriadas, o que envolve a afetividade. Vygotsky aponta-nos que o pensamento tem origem na área da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, afetos e emoção. Notam-se algumas evidências que corroboram que a afetividade é muito importante para a aprendizagem, refletindo-se na avaliação e sucesso escolares. Esta posição é defendida por muitos outros autores, como Tyler (1976), Freire et alii. (2009), Fernandes (2011) e Wallon (2012), para quem a afetividade desempenha um papel nuclear e decisivo na constituição e funcionamento da inteligência, intimamente ligada a uma efetiva aprendizagem. No gráfico seguinte observa-se o intervalo, que com 95% de confiança, nos permite afirmar que neste estudo de caso múltiplo, as variáveis são dependentes.



**Figura 15 – ANOVA – Significância entre “Gosta de estudar?” e “Média Ensino Secundário” (Base Dados do STATISTICA)**

### 3.2. Análise de Conteúdo das Entrevistas

O tratamento dos dados recolhidos por entrevista semiestruturada (*vide* Anexo 2), seguiu o preceituado por Bardin (2009) e Bogdan e Biklen (1994). Após a construção do guião de entrevista, as mesmas foram aplicadas pelo próprio investigador, nos meses de abril e maio de 2012. Após as necessárias transcrições, foi realizada uma leitura flutuante do conteúdo das entrevistas, cumprindo os protocolos, tendo sido construída uma grelha (*vide* Anexo 3) para facilitar a triangulação da informação dos diversos entrevistados. Apesar de ter sido equacionada a utilização do programa MAXQDA 10, para o tratamento dos dados resultantes das entrevistas, vingou a opção de análise manual, com a construção da citada grelha. Reproduz-se também na íntegra uma das seis entrevistas (*vide* Anexo 5).

Iniciando a análise às entrevistas, e seguindo de certa forma o guião das mesmas, em primeiro lugar identifica-se cada entrevistado, realizando-se uma síntese do seu percurso académico e profissional.

Susana Isabel Lucena Teixeira, adiante designada por “Entrevistado 1”, tem 40 anos, é docente de Filosofia, é natural do Porto, mas reside, há bastantes anos, em Lisboa. É licenciada em Filosofia pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Rui Alexandre Santos Pereira, adiante designado por “Entrevistado 2”, tem 29 anos, é docente de História e Geografia, reside em Odivelas. Possui um Mestrado em Ensino da Geografia e História, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, e a sua licenciatura é em Geografia – Organização do Território.

José Simão Leal Infante, adiante designado por “Entrevistado 3”, tem 60 anos, é diretor do colégio e docente de História, natural de Reguengos de Monsaraz, reside em Sintra. É licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Ana Muacho, adiante designada por “Entrevistado 4”, tem 48 anos, entrevistada na qualidade de encarregada de educação de uma aluna do 12º ano, reside em Lisboa. É licenciada em Educação Social pelo ISCE-Instituto Superior de Ciências Educativas, tendo inicialmente o curso de magistério primário em Educação de Infância.

Marco António Vicente Madeira Barruncho, adiante designado por “Entrevistado 5”, tem 30 anos, é responsável de comunicação da ISCTE Business School, reside em Cascais. É licenciado em Sociologia pela Universidade Moderna



Graça Maria Silva Oliveira, adiante designada por “Entrevistado 6”, tem 40 anos, entrevistada na qualidade de especialista da área da gestão de recursos humanos e *coaching*, natural do Huambo (Angola) e reside em Almada. É licenciada em Gestão e Administração Pública, com especialização em Gestão de Recursos Humanos, com formação em *coaching*.

Relativamente à análise de um primeiro bloco introdutório, afeto ao percurso profissional dos respondentes, os entrevistados 1 e 2 transparecem a ideia de que tornaram-se professores por casualidade, quando referem expressamente que “o percurso foi um pouquinho atribulado. Eu fui professora quase por acaso, eu diria, porque fui convidada para dar umas aulas” e “tive a oportunidade, através de uma experiência numa escola privada, num colégio, de iniciar então a vida de professor”. Situação diferente a do Entrevistado 3, que sempre teve o exercício de funções docentes como uma hipótese plausível e desejada, que não deixa de elencar a estabilidade económica como um fator importante, adstrito à classe docente, particularmente numa época em que havia grande procura de professores qualificados, quando refere “a gente precisa de ganhar algum dinheiro, não é? E nessa altura (...) foi o boom”. O Entrevistado 1 denota alguma angústia, ao salientar que é muito difícil lidar com pessoas, daí ser sua convicção que para se ser professor tem que se possuir um determinado perfil, quando diz que “esta não é uma profissão como outra qualquer”. Tanto o Entrevistado 1, como o 2 e 3, revelam estar plenamente integrados na instituição, contudo, regista-se alguma apreensão quanto ao futuro, particularmente pela constante perda de alunos, explicada em grande medida pela conjuntura económica, o que poderá ter implicações sérias a nível profissional e pessoal, quando o Entrevistado 2 diz, por exemplo “mas a estabilidade aqui, temos que ser, é relativo, não é, a estabilidade?” e o Entrevistado 3 “nós aqui, pronto, já tivemos mais alunos, esperamos que outra vez tenhamos esses números.” Este último, é diretor já há alguns anos, gosta de desempenhar a função, mas denota-se que pretenderia ter já mais tempo livre e dedicar-se apenas a dar aulas, pois a sua opinião é a de que “a parte da lecionação é, acho que é sempre a melhor (...) dar aulas é muito mais, dá outro prazer.” Quanto ao Entrevistado 4, ligado também ao ensino, está fortemente ligada à instituição onde trabalha, particularmente agora que implementou um projeto de grande envergadura e onde colocou muito de si, sendo “um sonho de toda uma vida profissional que foi a implementação de uma valência que é o centro de acolhimento para crianças em risco.” Tanto o Entrevistado 5, como o Entrevistado 6 vivenciam, de igual forma, uma elevada realização profissional, o primeiro com desejos de continuar a melhorar resultados, cumprindo objetivos, implementando novos projetos didáticos para os alunos do ensino secundário, confidenciando que “a motivação para trabalhar nesta área é diária, o segundo com ampla experiência em multinacionais portuguesas e estrangeiras, enquanto *freelancer* na área da consultadoria de recursos humanos e *coaching*, tendo como prioridade continuar a “trabalhar neste

contexto que é um contexto muito voltado para o desenvolvimento das pessoas” mas confessando a necessidade de enquadrar o seu trabalho numa equipa, situação que não se verifica neste momento.

No que concerne à análise de um segundo bloco, tentando caracterizar-se da melhor forma o que é a motivação, sua importância e eventuais impactos na realidade escolar, o Entrevistado 1 revela que a motivação é perceptível no aluno pelo “olhar dele, tu percebes um brilho diferente”, e que o professor exerce uma influência enorme, aproximando-se das abordagens de Bandura (2007) e Steiner (2005), quando diz que “estamos a ser criteriosamente analisados e, portanto, independentemente seja do que for, nós somos modelos” e que “um professor tem de ter carisma, ou seja, um professor tem de saber encantar.” O Entrevistado 2 reforça também a importância da aprendizagem por modelagem de Bandura (2007) e da autorregulação das aprendizagens (Canavarro, 1999; Pocinho et al., 2007; Santiago, 2012), conseguindo a incorporação das TIC de forma eficaz, quando fala que “o papel do professor seja conduzi-los” e dizendo também que, se os alunos aprendem de forma diferente, “motivam-se de forma diferente.” O Entrevistado 2 dá grande importância à necessidade de o trabalho dos alunos ser reconhecido, dá grande valor à avaliação externa e defende que o currículo devia estar em sintonia com os cursos superiores e as exigências do mercado de trabalho. O Entrevistado 3 introduz a ideia que o conceito de motivação apresenta alguma subjetividade, indo ao encontro do exposto por Apolinário (2010). O Entrevistado 3 associa a motivação ao estabelecimento de um objetivo (Machado, 2011), defende que a motivação é um de outros fatores a influenciarem a aprendizagem e que a própria direção tem um papel importante na motivação de toda a comunidade escolar e, neste sentido, dá particular importância à componente relacional, quando diz que “somos uma escola pequena (...) é possível uma ligação mais fácil entre as pessoas (...) é quase uma família.” Para o Entrevistado 4, a motivação é “antes de mais nada, é gostar daquilo que se faz”. Enquanto o Entrevistado 3 encara as causas da motivação associadas a fatores no longo prazo, o Entrevistado 4 assume a motivação como base essencial, no presente, distinguindo níveis motivacionais individuais de coletivos. Em sintonia contudo com os dois primeiros entrevistados, quando valoriza o exemplo (Bandura, 2007) em detrimento das reprimendas. O Entrevistado 4, quando diz que “só há aprendizagem se o sujeito estiver implicado nessa aprendizagem (...) se a pessoa for sujeita da sua própria ação, aí a aprendizagem é muito mais efetiva” aproxima-se das concepções de Piaget (1989). O Entrevistado 5 considera que a motivação tem que ser contínua e diária, existir prazer naquilo que se faz, pois “a motivação passa um bocadinho por nós nos podermos levantar todos os dias, encarando o dia não como mais um dia”, não deixando de dar particular destaque ao trabalho em equipa. Para este, estar motivado é a equipa estar totalmente implicada na implementação e prossecução de objetivos. À semelhança dos restantes entrevistados, aproxima-se de Bandura (2007), quando coloca grande enfoque no exemplo das chefias em contexto

organizacional, defendendo que estas devem constantemente valorizar o trabalho dos seus colaboradores, pois “as pessoas têm de ser reconhecidas pelo trabalho”. No que diz respeito ao Entrevistado 6, para além de também se aproximar de Bandura (2007), para este, estar motivado “é estar muito envolvido com algo e gostar daquilo em que se está envolvido”, é uma construção essencial, conjunta, contínua e que leva a um certo encantamento. Não deixa também de reforçar o papel da autorregulação das aprendizagens nas crianças, quando defende que se deve “confiar que elas têm capacidade para aprender, confiar que elas têm todos os recursos para fazer essas aprendizagens e que elas podem também construir a sua própria aprendizagem.”

De forma mais sintética, os fatores mais apontados, condicionadores do sucesso escolar dos alunos, foram: para o Entrevistado 2, a própria motivação, hábitos de estudo consistentes, trabalhos de reflexão e as preocupações com o mercado de trabalho, no futuro; para o Entrevistado 3, os professores, auxiliares e outros membros da comunidade escolar, a motivação, a estrutura familiar e seu estatuto socioeconómico, e a questão cultural (Almeida, 2005; Brito, 2007); para o Entrevistado 4, em termos genéricos, a motivação, o contexto familiar, a personalidade do aluno, o grau de afetividade (Vygotsky, 2000; Fernandes, 2011; Wallon, 2012). Confrontada com a expectativa de se perceber quais os fatores adstritos à sua educanda, que por sinal apresenta habitualmente resultados muito positivos, figurando regularmente no “Quadro de Mérito” e “Quadro de Excelência” do colégio, apontou a personalidade, elevada autoestima, elevada organização, ser bastante metódica, tanto na escola como em contexto particular, desejo de superação, brio no que faz, hábitos de leitura, gosto em estudar, acompanhamento próximo no estudo, por parte do encarregado de educação, bem como apoio e orientação da família, respeitando a sua liberdade e individualidade, estabelecendo-se aqui uma relação com o exposto por Mallheiro (2011); para o Entrevistado 5, a importância do contexto familiar (Almeida, 2005), do grupo de amigos do aluno, da existência de turmas pequenas (Santiago, 2012), mesmo no ensino superior, situação verificada e muito defendida na ISCTE Business School, e de bons professores, que estabeleçam uma relação de proximidade com os alunos (Reis, 2008), a par de bons equipamentos. Também citou os jogos didáticos que organiza, para alunos das áreas económicas do ensino secundário, como estimulantes, adiantando que cerca de 30% dos alunos do secundário que participam nas iniciativas da ISCTE Business School, entram futuramente na instituição.

As entrevistas solicitaram, tal como nos questionários aplicados aos alunos, uma associação livre de ideias, na demanda de uma rápida e sintética caracterização das causas e, consequências da motivação. Das respostas, resulta a seguinte tabela:

Entrevistados	Causas da Motivação	Consequências da Motivação
Entrevistado 1 – Professor Filosofia	Personalidade do orador Encantamento Argumentação Proximidade Influência/Empatia	Mudança Maturidade
Entrevistado 2 – Professor Geografia	Perseverança Autonomia Competição Inovação	Sucesso Descoberta Emprego Inovação Espírito Crítico
Entrevistado 3 – Diretor	Objetivos Trabalho Esforço Responsabilidade Participação	Superação Integração Interesse Crescimento
Entrevistado 4 – Encarregada de Educação	Gosto Empenho Planificação Respeito	Êxito Realização Alegria Autoestima
Entrevistado 5 – Responsável do ISCTE	Proveito Crescimento Enriquecimento Equipa Ação	Crescimento Equipa União Ação Enriquecimento
Entrevistado 6 – Especialista de Recursos Humanos	Interesse Necessidade Importância Valores Gosto	Envolvimento Foco Resultados Satisfação Realização

Analisando a associação livre de ideias dos entrevistados (adultos), encontram-se evidências que contrariam os dados dos respondentes dos questionários (alunos). Ao nível das causas da motivação, enquanto os alunos remetem mais para uma componente humana, os adultos centram-se mais em fatores intrínsecos ao aluno. Maior convergência no respeitante às consequências da motivação, quando ambos reconhecem algum imediatismo nas mesmas e colocam enfoque no sucesso, na realização do indivíduo.

No que diz respeito à análise de um terceiro bloco, adstrito à caracterização das práticas motivacionais e à reflexão do que leva os alunos a estarem, na atualidade, envolvidos no estudo, não esquecendo a sua antítese, a identificação das causas para o alheamento do estudo, o Entrevistado 1 indica que o professor deve ser provocador, estimulando a atenção dos alunos e desmontando ideias preconcebidas, quebrando também um preconceito ao dizer que os bons alunos não são os que têm as melhores notas, mas os que se envolvem (Fernandes, 2011) no processo de ensino-aprendizagem, aqueles que não se limitam a uma aprendizagem tecnicista e inócua, numa postura de “alunos profissionais (...) isso mesmo, são profissionais, são técnicos da coisa! regurgitam o conhecimento”. O Entrevistado 1 fala até, apoiando-se em Platão, numa certa “dobragem da alma sobre si mesmo”. Na mesma linha segue o Entrevistado 2, com referências à necessidade de ser

dado sentido ao estudo (Sprinthall, 1993; Roldão, 2009), relevando a necessidade de se ligar a teoria à prática, sendo clara a relação causal que estabelece entre motivação e sucesso, quando tacitamente refere que “quem está motivado de uma forma quase linear tem sucesso”, verificando-se assim concordância com Lemos (1993). O Entrevistado 3 apoia a autoregulação das aprendizagens, mas adverte que o professor deve “dar umas bases orientadoras para ele descobrir as coisas, não é, e fazer a sua própria aprendizagem, não é, mas a orientação do professor é fundamental (...) e eu espero que a maior parte das pessoas farão isso, não é, e não estar a despejar” transparecendo apreensão pelo facto de, eventualmente, nem todos os docentes que dirige realizem este enquadramento e metodologias diversificadas de ensino, residindo as suas práticas apenas no método expositivo (Arends, 2008; Santiago, 2012). Assim, defende a formação contínua dos docentes. O Entrevistado 3 é da opinião que o professor tem que conhecer muito bem, de forma geral e individual os alunos que tem diante de si (Boggino, 2009), transmitindo ainda que constata nos alunos lacunas ao nível dos hábitos de leitura, revelando um egocentrismo exacerbado, quando diz que “vivem muito da imagem, enfim, essas coisas”. Por fim, não deixa de transmitir a ideia que os jovens não rentabilizam a utilização das TIC em contexto escolar, indo ao encontro, entre outros, de Drotner (2008). Um ponto importante para o Entrevistado 4 é o facto de estarem plenamente clarificados os papéis de cada um, quando refere que “mal vai a coisa quando nós formos os melhores amigos dos nossos filhos, temos de ser amigos, mas acima de tudo temos de ser pai e mãe (...) dar confiança, dar autonomia, deixá-los viver”, sendo para si evidente que embora a motivação seja importante, pode haver alunos muito motivados mas que não apresentem boa aprendizagem, como a situação *a contrario sensu*. Segundo o Entrevistado 4, cabe ao professor ensinar e motivar, utilizando estratégias heterogéneas, visto cada indivíduo ser diferente, reconhecendo ser uma tarefa ingrata “porque para além de não se agradar a gregos e a troianos (...) depois a turma em si é uma micro-sociedade em que estão ali misturados vários feitios, várias culturas, várias aprendizagens e vários percursos (...) é difícil gerir isso.” No que concerne ao Entrevistado 5, este remete para a urgência dos alunos encararem o ensino como algo bastante válido, para o presente e mormente para o seu futuro, ao invés de ser visto como uma enfadonha obrigação, indo ao encontro de Simão (2010). De novo refere-se à importância das equipas, aliadas a um primado da confiança, em que todos os atores da *praxis* educativa possam apostar, tal como defende Perrenoud (2002) na negociação, tentando erradicar-se a imposição. O Entrevistado 6, neste ponto em reflexão, sentiu a necessidade de distinguir motivação de responsabilização, quando diz que “podemos não estar motivados para algo, mas temos um nível de responsabilidade forte que nos leva para o cumprimento de objetivos”, opinião associada ao indicado anteriormente pelo Entrevistado 4. Atribui importância ao conhecimento profundo das necessidades dos sujeitos (Maslow, 1954; Boggino, 2009) e aos

conteúdos lúdicos, como por exemplo, as iniciativas da ISCTE Business School e aos objetos de aprendizagem, em contexto de aprendizagens formais em sala de aula (Pereira, 2011).

De forma mais sintética, caracterizando as práticas motivacionais e o que leva ou não o aluno a estudar, o Entrevistado 1 frisa que temos que ter presente a existência de uma volatilidade dos níveis motivacionais, no tempo e no espaço, voltando a focar a premência de turmas reduzidas (Aires, 2011) para um reforço da componente relacional, não só professor-aluno, mas também aluno-aluno, sendo “preciso tempo e é preciso disponibilidade por parte do professor e do aluno para se dar a conhecer” o que segundo este, nem sempre é possível devido ao cumprimento, por exemplo, do programa curricular da disciplina. O Entrevistado 2 também se refere à volatilidade dos níveis motivacionais, mas com outro sentido, mais por interferências externas, quando expressa que “atualmente, rapidamente andam motivados como andam desmotivados. Mas isso é fruto da própria sociedade.” Encara o professor como um conselheiro e amigo, falando a mesma “linguagem” do aluno, reforçando a componente relacional (Reis, 2008). O Entrevistado 3 começou por fazer uma contextualização histórica da evolução da Educação ao longo do séc. XIX, em sintonia com Arends (2008), esclarecendo que, na sua opinião, o desempenho escolar de um aluno do ensino secundário está fortemente condicionado pelo seu passado escolar e que a escola hoje em dia, tem muitos concorrentes e alerta para efeitos perversos dos *media*, quando afirma, “a escola hoje tem muitos concorrentes, não é, digamos que antes a escola era aquele templo quase (...) inclusivamente também os *media*, tem muita importância por vezes na perspetiva que os jovens têm de, enfim, se vale a pena estudar, não é, portanto, alimentam-se, pronto, de grandes mitos”. O Entrevistado 3 faz referências à possibilidade de um desejo, de mobilidade social, constituir-se em si mesmo como um forte estímulo motivacional, o que corrobora o explicitado por Miranda (2003) e Aronowitz (2005), entre outros. O Entrevistado 4 assume como certa a desmotivação atual da generalidade dos alunos, fazendo uma relação causa-efeito com as baixas perspetivas de obtenção de emprego no futuro, quando diz que “muitos deles hoje questionam-se se vão estudar para estarem desempregados ou se vão estudar para estar numa caixa de supermercado” embora também concorde que, por outro lado, “há alunos que realmente estão motivados porque também já se aperceberam, que é difícil com formação, então sem formação muito mais.” Tal como já havia expressado o Entrevistado 2, o Entrevistado 3 referencia o desfasamento entre a oferta de cursos superiores e as necessidades do mercado como algo que não deveria acontecer. O Entrevistado 4 defende um reforço do papel do docente em sala de aula e dos pais em casa, não se demitindo da educação dos filhos. Aponta como causas da desmotivação, por exemplo, fatores fortuitos e biológicos, conflitos familiares (Serrano, 1996) e também as atividades extracurriculares, não em excesso, mas pura e simplesmente, a existência destas, sendo um ponto acerrimamente defendido, quando salienta que, sendo “um

bocadinho mais radical: os meus filhos, desde que começaram a estudar, desde que entraram no 1º ano do 1º Ciclo, nunca tiveram atividades extracurriculares.” Ora, tal perspetiva, contraria totalmente o plasmado por Simão (2005). Tal como outros entrevistados, releva bastante práticas de proximidade, bom relacionamento entre os atores educativos. O Entrevistado 4 não deixa também de se referir a uma preocupante perda de valores (Steiner, 1992; Kechikian, 1993; Espada, 1997) e na demissão dos pais na educação dos filhos – adiantando que segundo a sua experiência, este afastamento é gradual, à medida que o educando vai avançando no seu percurso escolar -, esperando estes que a escola assuma também ela esse papel (Almeida, 2005; Brito, 2007). O Entrevistado 5 salienta como principais fatores que levam os alunos a estudar, as preocupações com o futuro, e a vontade de o mesmo se afirmar como um exemplo para a própria família, reforçando a mobilidade social (Aronowitz, 2005; Simão, 2010) e como entraves, a dificuldade do aluno se motivar para o estudo, a zona geográfica onde reside, as preocupações com os impactos da crise económica, e estatuto socioeconómico do agregado familiar, bem como um possível choque valorativo, quando se confronta com realidades distintas a que não consegue dar sentido, indo o exposto claramente ao encontro do preceituado por Santiago (2012). Por fim, o Entrevistado 6 defende que o que motiva um aluno são fatores no curto prazo, como as notas, e de longo prazo, a perspetiva de exercer uma determinada profissão. Expressa a ideia que o aluno tem que reconhecer a importância do que está a aprender (Fernandes, 2011; Wallon, 2012). Defende como absolutamente necessário estar-se atento às necessidades dos outros e encara a gestão de conflitos como uma área crucial nas diferentes relações na escola (Maslow, 1954; Serrano, 1996) adiantando que aprender passa muito por um assumir de riscos, por fazer coisas novas e de forma diferente, experimentando (Jorro, 2000), quando afirma que “aprender também tem muito que ver com assumir riscos, não é, fazer algo novo, de dizer algo diferente.”

O Entrevistado 1 indica-nos que a forma de motivar é diferente na escola, comparativamente com as organizações empresariais, enquanto nas empresas é o “empregado, o colaborador (...) que tem de mostrar muito claramente, que vale para aquele lugar”, nas escolas o lugar do aluno é um dado adquirido e cabe aos seus superiores, mostrar serviço, digamos assim. Menos esclarecedor neste ponto, o Entrevistado 2 aponta no sentido de poder “haver aqui uma paridade, sim (...) obviamente que os objetivos são diferentes, isso é indiscutível, mas certamente que a forma de motivar poderá ser muito semelhante, sim.” O Entrevistado 3 tem a opinião que motivar alunos é diferente de motivar colaboradores nas empresas, embora com um núcleo comum, o da necessidade de ambos apresentarem resultados. Quanto ao Entrevistado 4, considera que motivar é, na sua essência, igual na escola e nas organizações empresariais. Opinião contrária possui o Entrevistado 5, quando diz “acho que é um pouco diferente”, exemplificando que os colaboradores têm uma recompensa

eminentemente material e de curto-prazo, enquanto os alunos possuem uma recompensa eminentemente imaterial e, ao mesmo tempo, difusa no tempo. O Entrevistado 6 segue o exposto pela quase totalidade dos respondentes, quando taxativamente afirma que motivar alunos e colaboradores, “na essência passa” precisamente pelo mesmo.

Quanto à análise de um quarto e último bloco, respeitante às perspectivas futuras ao nível das práticas e de eventuais mudanças conceptuais, o Entrevistado 1 indica que a motivação permanecerá como uma variável cada vez mais importante no ensino, quando diz “a motivação vai ser cada vez mais importante. Se até agora era, vai ser mais importante” vincando bem a urgência em se redefinir a escola e as práticas docentes, quando diz “sem dúvida nenhuma, eu acho que passa por uma reestruturação muito profunda daquilo que é ser professor. Tem que haver uma formação muito mais centrada, humana, uma formação de professores que não há, estamos muito concentrados no currículo”, indo ao encontro de vários autores, como Perrenoud (2002b), Barros Dias (2004), Enguita (2007) e Arends (2008). O Entrevistado 2 segue algumas ideias expressas pelo entrevistado anterior, sendo mais incisivo ao propor a redefinição das didáticas de cada disciplina em função do importante papel da motivação, quando sintetiza que “há que adotar estratégias do ponto de vista das didáticas e das disciplinas, trabalhá-las para direcionar para a questão da motivação (...) torna-se um imperativo hoje em Ciências da Educação.” O Entrevistado 2 não deixa de mostrar preocupação por sentir os alunos do colégio em questão, algo desmotivados, essencialmente, no seu ponto de vista “por alguma incerteza do ponto de vista profissional” mas também os professores, quando salienta alguma falta de “abertura (...) e pode não haver diálogo (...) tanto que o trabalho depois no dia a dia poderá ser muito rotineiro e levar então à desmotivação dos próprios professores”, em parte justificado por um choque intergeracional entre o professorado. O Entrevistado 3 reforçou a importância da preparação dos alunos para enfrentarem os desafios presentes e futuros. O Entrevistado 4 coloca bastante ênfase no espírito de equipa e reconhece que diariamente surgem objetivos e que existe uma motivação mínima que nos faz sempre avançar, vincando de novo as relações de proximidade entre a chefia e colaboradores, avançando, como exemplo, “um caso recente com a, quando foi o incêndio da Sicasal, todos deitaram mãos à obra e a empresa não foi abaixo.(...) uma forte ligação entre a entidade patronal e entre os trabalhadores”. O Entrevistado 5, quando diz que “para a motivação futura é impormos todos os dias novos objetivos, novas ideias, propormos atingir metas acima daquelas que vamos ultrapassando” (Maslow, 1954) quer também adiantar a melhor forma de lidar com a constante metamorfose da sociedade, portanto, esta constante redefinição e estabelecimento de novos objetivos (Demiray e Sharma, 2009). O Entrevistado 6 não tem dúvidas que as questões motivacionais continuarão a marcar presença na sua vida profissional, não esquecendo de, uma vez mais, apontar que “é muito importante o reconhecimento, e quando eu digo o reconhecimento não



estou a falar necessariamente de competências materiais por algo, mas é as pessoas sentirem que a sua chefia ou o professor ou, pronto, reconhece o valor, reconhece o talento, reconhece uma aprendizagem.”

Sintetizando a identificação das perspetivas futuras ao nível das práticas e de eventuais mudanças conceptuais, o Entrevistado 2 sente necessidade em se melhorar a utilização das TIC nos processos de ensino-aprendizagem (Drotner, 2008; Ferreira, 2009) e um reforço da inovação nas aulas dadas pelos docentes, ao expressar que, “enquanto professores, temos de acompanhar os alunos, acompanhar, não digo da mesma maneira, mas procurar ser inovadores nas aprendizagens” e entre estas, uma maior utilização de plataformas LMS, vide Moodle, notando-se contudo alguma resistência da sua parte e generalizada, quando diz “acaba por ser positivo, já experimentei este ano letivo, confesso que desmazelei um pouco e não, e não produzi, não produzi materiais para lá colocar (...) o pouco que já usei, o *feedback* é muito positivo”. O Entrevistado 3 defende como prováveis algumas mudanças conceptuais e metodológicas, não deixando de acreditar na existência de um referencial imutável, pois questiona-se até “em relação àquilo que poderá ser mais interessante ensinar ou que se considere mais interessante ensinar, embora haja, enfim, um núcleo básico”. Contrariando o exposto por Taylor (1911), o Entrevistado 3 considera que para além das questões materiais existem outras que norteiam os indivíduos. Por fim, mostra alguma insatisfação pela crescente burocratização do ensino, menor ainda assim, no ensino privado, sendo sua opinião que tal pode afetar a prática pedagógica, ao analisarmos as suas palavras, quando diz “o professor está cá para ensinar (...) para instruir, para educar, não é, evidentemente que tem que, pronto, está ali para, burocracia, mas em excesso acaba por desvirtuar a noção do professor”. O Entrevistado 4 julga que “não existirão para breve grandes mudanças conceptuais e metodológicas”. Adianta ainda que, os motivos que levaram à escolha do colégio para a frequência da sua educanda, foram, a segurança suplementar, que não oferece uma escola pública, acompanhamento próximo, horários contínuos e mais ajustados e a qualidade do ensino. Também citou o já ter conhecimento da existência da escola e por uma questão de proximidade da área de residência. O Entrevistado 5, em oposição ao Entrevistado 4, expressa a opinião que existirão contínuas mudanças ao nível do enquadramento conceptual e metodológico da motivação, quando diz “a motivação é uma questão que acaba por estar sempre a evoluir”. O Entrevistado 6 apresenta-nos uma perspetiva paralela, ao transmitir a ideia que as principais mudanças não se centram ao nível conceptual, mas sim ao nível da sua aplicação metodológica, pois “no plano prático, eventualmente, poderão sempre surgir coisas muito inovadoras, agora no plano conceptual não sei se vai mudar muito.”

Quanto às recompensas mais eficazes, tendo em vista um reforço da motivação, o Entrevistado 2 indica o crescimento integral do aluno. O Entrevistado 5 socorre-se do exemplo do treinador José Mourinho como um exemplo de sucesso ao nível da motivação das suas equipas e como gestor de recursos humanos em termos genéricos. Refere que, para além das questões materiais, existem outras que norteiam os indivíduos, afastando-se do exposto por Taylor (1911). O Entrevistado 6 defende que as recompensas materiais não perduram no tempo, remetendo assim para uma valorização bem vinculada do reconhecimento, as pessoas conseguem sentir que o seu trabalho é valorizado, quando nos elucida que uma das coisas que se apercebe imenso “é que as pessoas falam muito em reconhecimento, valorizam imenso o reconhecimento, portanto, é um facto, podemos dizer que é um fator externo, mas que também para elas é importante.”

As principais informações que se extraem das entrevistas são de que o papel de professor requer um perfil específico, os entrevistados aproximam-se muito das concepções de Bandura (2007) ao nível da aprendizagem por modelagem e, associada a esta, a uma valorização extrema da componente relacional, da proximidade e do pleno conhecimento do outro e das suas expectativas (Reis, 2008). Também nesta linha de pensamento, Freire et alii. (2009) referem que torna-se cada vez mais pertinente dar atenção às relações afetivas no espaço escolar, particularmente ao nível dos professores, dos alunos e da interação entre ambos. Apesar do investimento generalizado na formação de professores, tem sido dado pouco espaço a esta dimensão da atividade docente. Freire et alii. (2009) salientam que existe um número considerável de docentes que não consegue superar dificuldades no campo relacional, o que se reflete negativamente nas aprendizagens dos alunos.

Pode concluir-se também que a motivação apresenta um papel muito importante na aprendizagem, não sendo contudo exclusiva. Sobressaem muitas preocupações de diretor, professores e alunos em relação ao futuro, justificando-se com a atual crise económico-financeira. A teoria dos afetos, das aprendizagens significativas é realçada inúmeras vezes, ao encontro de Vygotsky (2000), Fernandes (2011) e Wallon (2012), bem como de Sprinthall (1993), entre outros.

De realçar também a necessidade de, tanto quanto seja possível, e como seria desejável, quebrar uma certa “ditadura” dos currícula de cada área disciplinar, dando tempo e espaço à lecionação de outros conteúdos (Beane, 1995) e por formas diferenciadas, sendo urgente a reflexão e reorientação das didáticas de cada disciplina, não só para que se valorize mais a componente da motivação, mas para melhores e mais rápidos ajustamentos à constante metamorfose da sociedade, a que a escola

não está imune, e onde só alunos devidamente qualificados, com um aprendizagem integral, poderão conseguir fazer face aos desafios crescentes. Neste sentido, também se espera que as TIC possam ser incorporadas de forma efetiva nas práticas docentes, no sentido de rentabilizar todas as suas potencialidades. Nesta investigação, os entrevistados foram mais evidentes em considerar estes instrumentos como essenciais para o ensino, inversamente ao demonstrado pelos alunos, sujeitos desta investigação, através dos questionários.

Registam-se evidências de uma maior unanimidade quando se espera que o ensino estabeleça uma relação mais harmoniosa entre as componentes teórica e prática, bem como entre o que é lecionado no ensino secundário e no ensino superior, transmitindo os dados das entrevistas que os jogos de management, organizados por algumas instituições de ensino superior, podem constituir-se como uma mais-valia para os alunos, não só para complemento das aprendizagens formais na escola, mas também como energizante, para reforço dos níveis motivacionais.

Esta investigação encontrou evidências no sentido de que motivar alunos não é o mesmo que motivar colaboradores nas organizações de cariz empresarial, embora se possa identificar um núcleo comum. Outro dado importante, são as constantes referências à necessidade de os professores serem encantadores, possam envolver e deixar-se envolver, num fazer aprender, assumindo que a sua profissão é única, desafiante e bela (Steiner, 2005).

Concluindo, e respondendo às questões lançadas inicialmente, o que leva, atualmente, os alunos do ensino secundário a estudar, são o desejo em adquirir conhecimento, mas acima de tudo, a perspectiva de tirar um curso superior e de conseguirem um emprego, se possível de prestígio que possibilite retirar altos dividendos financeiros, ou seja, perspectivas de médio e longo prazo.

Registam-se algumas evidências que vão no sentido de se poder afirmar, que os principais fatores que podem conduzir a aproveitamento escolar de excelência, os seguintes: a personalidade do aluno, estabilidade familiar, autoestima, organização e método, autonomia, desejo de superação, o que pressupõe um claro estabelecimento de objetivos, hábitos de leitura e estudo, gosto em estudar – mais relevante que o simples estudar por estudar, mesmo que diariamente – e um acompanhamento próximo, no estudo, por parte da família, indo ao encontro de grande parte dos fatores elencados em Malheiro (2011).

## Conclusões

Foi particularmente estimulante para mim realizar esta investigação. Julgo ter contribuído para dar outra perspetiva, para aprofundar um tema tão vasto quanto o da motivação e aprendizagem, ajustados à didática da Economia.

Uma das principais evidências deste estudo é o facto de, para os alunos alcançarem sucesso escolar e, assim, uma aprendizagem proficiente e integral, mais importante que o estudo diário é o gosto em estudar, o forte e íntimo envolvimento do sujeito com o ato de estudar, pesquisar e mobilizar o conhecimento, reforçando competências. É de assinalar que esta evidência vai claramente ao encontro do exposto por Hunter, na obra de Arends (2008).

O estudo parece também apontar para o expresso por Arends (2008), quando este refere quatro fatores condicionadores da motivação e sucesso escolar, como a preocupação dos alunos em atingir determinados objetivos, a tonalidade afetiva (ambiente de aprendizagem), o sucesso (os docentes devem ter em conta a heterogeneidade da turma e estabelecer metas diferenciadas aos alunos) e o interesse e conhecimento dos resultados (os professores darem *feedbacks* avaliativos aos alunos).

Pode concluir-se também que a motivação apresenta um papel muito importante na aprendizagem, indo ao encontro de Carvalho (2007) quando expressa a ideia que a motivação está claramente associada a uma situação de bom ensino. Neste estudo, não assumindo a motivação um caráter exclusivo, é um fator determinante para melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Skinner e Belmont, 1993; Simão, 2010), em conjunto com outras variáveis, pois, parafraseando Goethe, se corrigir ajuda, encorajar ajuda ainda mais.

Esta investigação registou evidências que vão ao encontro do expresso por Bandura (2007), para a importância da aprendizagem por modelagem, e para a necessidade das práticas docentes serem reajustadas em função das crescentes mudanças e expectativas dos alunos, fruto de novos paradigmas sociais.

Através desta investigação, verificaram-se evidências que corroboram que a afetividade é um elemento fulcral e indissociável do processo de construção de conhecimento. Quando na relação entre os alunos e a comunidade escolar existe afetividade, estes conseguem atingir altos níveis de satisfação, contentamento e felicidade, por fazerem parte integrante de um todo que os reconhece e valoriza. Neste âmbito, registaram-se evidências que apontam para a pertinência de uma maior incorporação das TIC no ensino, bem como da importância da didática da Economia, no ensino secundário, para o reforço da motivação, da afetividade no estudo, e do alcance de efetivas e

duradouras aprendizagens nos alunos. Para tal, é também de assinalar e relevar, o contributo dos jogos didáticos da área económica, organizados por instituições de ensino superior, como a Católica Lisbon, School of Business and Economics e a ISCTE Business School.

Para Vygotsky (2000), como para Fernandes (2011) e Wallon (2012), as emoções desempenham um papel muito importante no desenvolvimento humano. A teoria dos afetos aponta-nos a dimensão afetiva como tendo um papel fundamental na constituição e funcionamento da inteligência, importante para uma aprendizagem integral e duradoura. O sucesso do processo de ensino-aprendizagem está, assim, dependente dos vínculos afetivos estabelecidos entre os intervenientes, na medida em que, condições afetivas favoráveis induzem uma melhor e mais duradoura aprendizagem. Torna-se premente voltar a citar Freire et alii. (2009), para nos mostrar que, existe todo um conjunto de características relacionais estabelecidas em contexto de sala de aula, responsáveis pelos sentimentos positivos ou negativos do aluno, como o estilo de relação sustentado pelo professor, as características pessoais do professor (alguns dos traços mais valorizados no seu estudo foram, a simpatia, serenidade, paciência, respeito, equidade e imparcialidade) e o modo como este controla e regula o comportamento dos seus alunos. Freire et alii. (2009) esclarecem, contudo, que à medida que cada aluno vai crescendo, vai desvalorizando gradualmente a dimensão relacional que estabelece com os professores, dando mais importância às competências académicas e pedagógicas destes.

Os inquéritos aplicados aos alunos registaram evidências indiciadoras de que a existência de bons professores é uma condição essencial para o aluno elevar os seus níveis motivacionais, sendo estes visíveis, concretamente, no bom aproveitamento nos testes e nos trabalhos realizados. Os alunos indicam sentirem maior rentabilidade no seu aproveitamento quando os docentes adotam métodos diversificados na leção da sua disciplina, como o recurso a aulas práticas e aulas com materiais áudio-vídeo. É de assinalar que estas evidências entram em colisão com as informações resultantes das entrevistas que indiciam que os docentes deste colégio estão muito centrados ainda no método expositivo e numa lógica de avaliação sumativa, afastando-se de teóricos como Allal (1988), Perrenoud (1999), Santiago (2012), entre outros. Ainda segundo os inquéritos, é de assinalar a falta de hábitos de estudo, o desinteresse pela disciplina, a falta de atenção, a desmotivação e o esquecimento rápido dos conteúdos lecionados, como principais determinantes do insucesso escolar.

Tanto os dados dos inquéritos como os das entrevistas, apontam no sentido de uma elevada preocupação com o futuro, em estreita ligação com a questão da empregabilidade, em face da atual

crise económico-financeira que Portugal e a Europa, em particular, atravessam. Os alunos sentem cada vez mais a pressão de procurarem escolher e aceder a cursos superiores que lhes possibilitem, de futuro, uma estabilidade financeira, não encarando, *a priori*, a possibilidade de emigrarem para estudar e/ou trabalhar. Do lado dos profissionais da educação, as preocupações seguem o mesmo sentido, ou seja, sentem uma instabilidade de diversa natureza e ordens de grandeza, seja pela crise que afeta muitos colégios pela perda de alunos e, conseqüentemente, perda do seu posto de trabalho, seja, por exemplo, e com as mesmas conseqüências já descritas, a reforma curricular dos ensinos básico e secundário em curso – que basicamente institui um fortíssimo corte nos tempos letivos em praticamente todas as disciplinas –, promovida pelo Ministério da Educação e Ciência (DGIDC, 2012). Também a questão da elevada burocracia, que impede os professores, segundo Marujo (2011) de exercerem capazmente as suas verdadeiras funções. Torna-se evidente que o sucesso de uma escola e, em *latu sensu*, do sistema de ensino de um país, está dependente da estabilidade e motivação dos seus intervenientes, particularmente dos professores. Esta instabilidade não promove, de igual forma, muito pelo contrário, a desejada era de positividade referida por Marujo (2011).

O professor deve encorajar, iluminar, envolver e deixar-se envolver, estar fortemente implicado nas aprendizagens e no crescimento individual dos seus aprendizes, estimulando e elevando ao máximo todo o potencial escolar e humano dos mesmos. Segundo alguns autores, os alunos podem esquecer-se daquilo que lhes é dito, mas jamais se esquecerão da forma como os fazemos sentir. Tendo presente Matias Alves (2000), a avaliação deve estar ao serviço das aprendizagens, revestir-se de sentido e possuir um raio de ação bastante alargado, como o exposto por Perrenoud (1999) e a perspetiva da avaliação num octógono de forças (*vide* figura 4). O professor tem que, cada vez mais, *convocar* os seus alunos para a aprendizagem, mostrando-lhes claramente as finalidades da mesma. Na mesma linha, Roldão (2009) evidencia que a nota é uma simples expressão da avaliação, clarifica que a avaliação sumativa não tem que ser numérica e que a avaliação formativa pode, eventualmente, ter expressão numérica. No fundo, enfatiza que a avaliação formativa é orientadora, enquanto a avaliação sumativa, avalia resultados.

Torna-se pertinente também, segundo os dados recolhidos, que os docentes discutam e reflitam mais nas suas práticas (Zeichner e Liston, 1996), abandonando uma certa postura de isolamento, muito presente na classe docente, em que cada um tem o seu “território sacrossanto” que é em si a própria disciplina. Segundo Roldão (2009) a escola tem de deixar de ser um local de desencontro, para passar a um espaço onde possa ocorrer uma efetiva e produtiva supervisão docente. Para Roldão (2009) a supervisão é um processo de diálogo, clínico e contínuo.

Sintetizando, os principais resultados desta investigação apontam no sentido de, para os alunos alcançarem sucesso escolar, mais importante que o estudo diário é o gosto em estudar, tendo-se verificado claras relações com a teoria dos afetos, da aprendizagem significativa e por modelagem. O estudo mostra também relações causais entre a motivação e as perspetivas de empregabilidade futura. Também de assinalar a importância dos jogos didáticos da área económica, organizados por instituições de ensino superior, como a Católica Lisbon, School of Business and Economics e a ISCTE Business School, atividades que conduzem a uma aprendizagem informal, reforçando conteúdos lecionados em sala de aula e, ao mesmo tempo, ajudam ao reforço da motivação e da inteligência emocional.

Adianto como propostas para investigações futuras, um estudo quantitativo relativo à motivação e aprendizagem no ensino secundário ou noutros níveis de ensino, cujas conclusões possam ser generalizadas.

Outra proposta, ao encontro de Muñoz de Oliveira (2006), vai no sentido de tentar descortinar e aprofundar, quais os principais fatores que condicionam as decisões dos encarregados de educação, na altura de escolherem a instituição de ensino particular e cooperativo em que matriculam os seus educandos.

Uma última sugestão, no sentido de se investigarem os efeitos da atual crise económica no sistema educativo nacional, concretamente no que diz respeito às mudanças introduzidas pelo Ministério da Educação e Ciência, ao nível da revisão curricular dos ensinos básico e secundário (DGIDC, 2012).

Não existem fórmulas predeterminadas quando falamos em educar. Cada aluno e sua família, cada professor, turma, escola e região onde se insere, cada país é diferente, logo, há que encontrar as estratégias mais adequadas para procurar o sucesso e desenvolvimento de todos os intervenientes no processo educativo. São necessários pontos de equilíbrio, encontrando o melhor de cada teoria, utilizando metodologias diversificadas, no espaço e no tempo.

Só assim será possível que os alunos, em particular, possam desenvolver eficazmente a sua componente cognitiva, afetiva e volitiva, crescendo a todos os níveis, descobrindo-se a si e aos outros, reforçando gradualmente os seus níveis de autonomia.

Por tudo isto e muito mais é que se pode considerar a Pedagogia, como sendo um misto de ciência e de arte. Partilhando inteiramente a convicção de Steiner (2005), não há, de facto, ofício mais privilegiado que o de ser professor.

## Bibliografia

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Adams, J. (1963). *Toward an Understanding of Inequity*. New York: J. Abnormal Soc. Psychol.
- Ainscow, A. e Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva – Algumas reflexões sobre experiências internacionais*. Porto: Porto Editora.
- Aires, L. (2011). *19 Argumentos para Reconst(ruir) a Escola Pública portuguesa*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Allal, L. et alii. (1988). *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, A. (2005). O que as famílias fazem à escola...pistas para um debate, in *Análise Social*, vol. XL, p.176.
- Almeida, L. et al. (2006). Atribuições causais em contexto escolar: um novo formato de prova para a sua avaliação, in *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Universidade do Minho, pp. 369-376.
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação: uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Amaro, A. et alii. (2012). *Inferência Estatística (uma introdução) – O Outro Segredo dos Dados*. Lisboa: Lulu.com.
- Amaro, A. et alii. (2009). *Estatística Descritiva – O Segredo dos Dados*. Lisboa: Lulu.com.
- Apolinário, J. (2010). Pessoas, trabalho e funções: Reflexões fundamentais sobre a política de recursos humanos. *Revista Dirigir do IEFEP*, Nº 111, pp. 3-9.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGrawHill.
- Aronowitz, S. (2005). Contra a Escolarização – Educação e Classe Social, in *Currículo Sem Fronteiras*, vol. 5, Nº 2, pp. 5-39.
- Ashby, E. (1969). Um juramento de Hipócrates para a profissão académica, in *Minerva Relatórios e Documentos*, vol. 8, pp. 64-66.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Balancho, M. e Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e prática*. Lisboa: Texto Editora.
- Bandura, A. (2007). *Teoria Social-Cognitiva – Conceitos Básicos*. Lisboa: Artmed.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barlow, M. (1992). *L'évaluation scolaire, décoder son langage*. Paris: Chronique Social.
- Barros Dias, J. (2004). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barros de Oliveira, J. e Barros de Oliveira, A. (1996). *Psicologia da Educação Escolar II – Professor Ensino*. Coimbra: Almedina.



- Bastos, J. (2012). Abuso de álcool dispara entre jovens, *in Expresso*, 6 de abril de 2012, p. 16.
- Baudelot, C. e Establet, R. (1977). *L'école primaire divise*. Paris: Maspero.
- Beane, J. (1995). *Toward a coherent curriculum*. Virginia: ASCD Yearbook.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Bertrand, Y. e Valois, P. (2004). *Paradigmas Educacionais: escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bloom, B et al. (1956). *Taxonomia de objetivos educacionais: a classificação de objetivos educacionais*. New York: Longmans.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação*, Nº 9, pp. 79-85.
- Botelho, I. (2011). *Geração Extreme*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Boudon, R. e Lagneau, J. (1980). L'inégalité des chances devant l'enseignement en Europe occidentale, *in Perspectives*, Vol.10, Nº 2, pp. 196-203.
- Bourdieu, P. e Passeron, J. (1975). *A reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bringuier, J. (1978). *Conversas com Jean Piaget*. Lisboa: Bertrand.
- Brito, M. (2007). *Participação dos Pais/Encarregados de Educação vs Motivação dos Alunos, que consequências? – um estudo de caso*. Dissertação apresentada na Universidade Portucalense, para obtenção do grau de Mestre.
- Bzuneck, J. et al. (2010). *Motivação para Aprender - Aplicações no Contexto Educativo*. São Paulo: Editora Vozes.
- Cabrito, B. (2009). Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?, *in Caderno Cedes*, Vol. 29, Nº 78, pp 178-200.
- Cabrito, B. (2002). Formação e Avaliação: Uma relação mais que polémica, *in Nova Etapa*, Nº 7, pp 23-28.
- Canário, R. (2001). Aprendizagem ao longo da vida, *in Conferência proferida no Seminário organizado pela Agência Sócrates e Leonardo Da Vinci, 25 de Maio de 2001*.
- Canavarro, J. (1999). *Ciência e Sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Carvalho, E. (2007). *Aprendizagem e satisfação — Perspectivas de alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Casassus, J. (2009). Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação*, Nº 9, pp. 71-78.

Caseiro, M. (2001). A Educação Integral da Pessoa Humana. Revista de Educação Social - Espaço S, ISCE, Ano 3, Nº 5, pp. 15-21.

Chiavenato, I. (1993). *Recursos Humanos*. São Paulo: Editora Atlas.

Christensen, P. (2002). Motivational strategies for public managers: The budgetary belt-tightening precipitated by the recession has placed renewed emphasis on the importance of employee motivation, in *Government Finance Officers Association*, Vol. 18, Nº 2, pp. 3-11.

Correia, M. (2000). Representação dos Valores – A Educação Cívica em Portugal nos Programas e Manuais do Ensino Básico. Revista de Educação Social - Espaço S, ISCE, Ano 2, Nº 3, pp. 83-89.

Costa, M. (2003). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.

Crema, R. (1988). *Introdução à visão holística: breve relato de viagem do velho ao novo Paradigma*. São Paulo: Summus.

Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes*. Lisboa: Pergaminho.

Damásio, A. (2007). Porque é que as ciências «moles» são «moles», in *Despertar para a Ciência – Novos Ciclos de Conferências, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Gradiva*, pp. 151-152.

Davies, D. et al. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Delors, J. et al. (1997). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.

Demiray, U. e Sharma, R. (2009). *Ethical Practices and Implications in Distance Education: An Introduction*. Hershey - Nova Iorque: Information Science Reference.

Dewey, J. (1959). *Como pensamos*. São Paulo: Editora Nacional.

Drotner, K. (2008). Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies. In *Youth, Identity, and Digital Media*, The MIT Press, pp. 167-184.

Duarte, J. (2008). Estudos de Caso em Educação. Revista Lusófona de Educação, Nº 11, pp. 113-132.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les Inégalités Sociales à l'École, Génése et Mythes*. Paris: PUF.

Enguita, M. (2007). *Educação e Transformação Social*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Espada, J. (1997). *Da construção de cidadãos participativos à crise de valores e referências estáveis*. Porto: Edições Asa.

Faria, L. (1998). Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência, in *Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica da Fundação Calouste Gulbenkian*.

Fenouillet, F. e Lieury, A. (1997). *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença.

- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação*, Nº 9, pp. 87-99.
- Fernandes, M. (2011). *Inclusão: A Afetividade e as Relações Interpessoais na Aprendizagem*. Dissertação apresentada na Universidade de Aveiro, para obtenção do grau de Mestre.
- Ferreira, P. e Monteiro, A. (2009). Riscos de Utilização das TIC. *Eduser - Revista de Educação*, Vol. 1(1), pp. 88-99.
- Figueiredo, L. (2011). *O Papel da Motivação na Construção da Aprendizagem*. Dissertação apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, para obtenção do grau de Mestre.
- Fitoussi, J. e Rosanvallon, P. (1997). *A Nova Era das Desigualdades*. Oeiras: Celta Editora.
- Fontaine, A. (2007). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky: A Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros do Horizonte.
- Freire, I. et alii. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sisifo - Revista de Ciências da Educação*, Nº 8, pp. 75-86.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galhanas, C. (2009). *A Motivação dos Recursos Humanos nos Novos Modelos de Gestão da Administração Pública*. Dissertação apresentada no ISEG, para obtenção do grau de Mestre.
- Giugni, G. (1973). *Pedagogia della Scuola*. Florença: Le Monier.
- Green, H. e Hannon, C. (2007). *Their Space: Education for a digital generation*. London: Demos.
- Groddeck, G. (1997). *O livro disso*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- Guerra, I. (1994). *Educação Multicultural: Raízes e Desafios*. Lisboa: APEI.
- Hadji, C. (1997). *L' évaluation démystifiée*. Paris: ESF Éditeur.
- Hargreaves, A. (2004). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hembling, D. e Gilliland, B. (1981). Is there an identifiable stress cycle in the school year?, in *The Alberta Journal of Educational Research*, Nº 27, pp. 324-330.
- Hespanha, A. (2007). Porque é que as ciências «moles» são «moles», in *Despertar para a Ciência – Novos Ciclos de Conferências, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia e Gradiva*, pp. 129-130.
- Jesus, H. e Neves, A. (2004). *Relação escola-aluno-família: Educação Intercultural – Uma perspetiva sistémica*. Lisboa: ACIME.
- Jesus, S. (2008). *Estratégias Para Motivar os Alunos*. Porto Alegre. Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck Université.

- Josso, M. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, Ano XXX, Nº 3, pp. 413-438.
- Kellerhals, J. et al. (1984). *Microsociologie de la famille*. Paris: PUF.
- Kolb, D. e Fry, R. (1975). *Toward an applied theory of exponential learning*. London: John Wiley.
- Lasswell, H. et alii. (1952). *The comparative study of symbols*. Stanford: Stanford University Press.
- Leiria, I. (2012). Salas de aula não estão pensadas para tantos alunos, *in Expresso*, 14 de abril de 2012, p. 22.
- Leiria, I. e Marques, R. (2012). Sumário: o crime na escola está a crescer, *in Expresso*, 6 de abril de 2012, p. 17.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, Vol. 6, Nº 2, pp. 67-81.
- Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Dissertação apresentada na Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor.
- Lerner, J. (1997). *Learning disabilities: theories, diagnosis, and teaching strategies*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Livingstone, S. (2002). *Young People and New Media: Children and the Changing Media Environment*. London: Sage.
- Lobo Antunes, J. (1996). *Um Modo de Ser – Ensaios*. Lisboa: Gradiva.
- Machado, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- Maia, L. (2012). *E Tudo Começa no Berço*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Malheiro, C. (2011). Mentres Brilhantes. *Revista Notícias Magazine (JN)*, Nº 1026, 22 de janeiro de 2011, pp. 58-61.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais – Como Colaborar?*. Lisboa: Texto Editora.
- Martins, A. (2006). *A Escola e a Escolarização em Portugal: Representações dos Imigrantes da Europa do Leste*. Dissertação apresentada na Universidade Aberta, para obtenção do grau de Mestre.
- Martins, E. (2003). A Nov(a)idade da Educação na Sociedade da Informação. *Revista de Educação Social - Espaço S*, ISCE, Ano 5, Nº 8, pp. 23-36.
- Martins, J. (2004). Escolarização: Um Projeto de Mobilidade Social, Para Quem?, *in Children of Immigrants: Monitoring their connection to the knowledge society*. Lisboa: FCT, pp. 21-30.
- Marujo, H. et alii. (2011). *Educar para o Optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mascarenhas, S. et alii. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações literárias dos pais e do género dos alunos, *in Revista Portuguesa de Educação*, Nº 1(18), pp. 77-91.

- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.
- Matias Alves, J. (2000). *O Primeiro de Todos os Ofícios*. Lisboa: Edições Asa.
- Mazur, E. (1999). *Learning and behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mendonça, A. (2009). *O insucesso escolar: Políticas educativas e práticas sociais: um estudo de caso sobre o Arquipélago da Madeira*. Mangualde: Edições Pedago.
- Mestres, M. e Goni, J. (2000). *Fatores psicológicos implicados na aprendizagem escolar: as características individuais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Miranda, B. (2006). Educação para a Cidadania – Implicações nas práticas docentes e no ambiente educativo. *Revista de Educação Social - Espaço S, ISCE, N° 5*, pp. 43-47.
- Monteiro e Pereira (2007). O Blog como Elemento Agregador numa Comunidade de Aprendizagem, in *II Colóquio luso-brasileiro de Educação a Distância e Online*.
- Moreira, A. e Pacheco, J. (2006). *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, L. (1998). *Jean Piaget: Um Pedagogo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Morrow, R. e Torres, C. (1997). *Teoria Social e Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Muñoz de Oliveira, J. (2006). *A Marca Educativa em Escolas do Ensino Não Superior*. Dissertação apresentada na Universidade Católica Portuguesa, para obtenção do grau de Mestre.
- NCTM (1999). *Normas para a avaliação em matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Neyrand, G. (2000). *L'enfant, la mère et la question du père*. Paris: PUF.
- Nogueira, M. (2005). A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas, in *Revista de Análise Social*, vol.XL.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative, in *Cahiers Pedagogiques*, 280, pp. 47-62.
- Oblinger, D. (2004). The Next Generation of Educational Engagement, in *Journal of Interactive Media in Education*, N° 8, pp. 1-18.
- Papert, S. (1997). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Papert, S. (1990). *Mindstorms: Children, Computer and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Pardal, L. (1993). A escola, o currículo e o professor, in *Cadernos de Análise Socio-Organizacional da Educação*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Peralta, M. (2002). *Como avaliar competências? Algumas considerações - Avaliação das Aprendizagens, das conceções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, A. (2007). *Aprendizagem e Tecnologias*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Pereira, R. (2011). *Como aprender História e Geografia no 8º ano de escolaridade, usando o Google Earth?*. Dissertação apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, para obtenção do grau de Mestre.
- Perrenoud, P. (2002a). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2002b). *Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço*. Genève: Université de Genève.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1989). *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *A imagem mental na criança*. Porto: Livraria Civilização.
- Pinto, A. (2001). *Psicologia Geral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, J. (2004). *A avaliação pedagógica no contexto da formação de professores: olhares presentes e desafios futuros*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Pinto, J. e Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Plummer, D. (2012). *Como aumentar a autoestima das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pocinho, M. et al. (2007). Atribuições causais para o bom e fraco desempenho escolar: estudo com alunos do 3º ciclo do ensino básico. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, Nº 2(11), pp. 1-11.
- Ponte, C. et alii. (2012). *Crianças e Internet em Portugal*. Coimbra: Miverva Coimbra.
- Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Pourtois, J. et alii. (1994). Educação Familiar e Parental, in *Inovação*, Nº 3(7), pp. 289-305.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. London: On the Horizon.
- Pressley, M. e Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge - Massachusetts: Brookline Books.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, J. (1999). A Integração do computador na escola e no currículo: Problemas e perspectivas, in *Inovação*, Nº 12(2), pp. 89-106.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Reis Monteiro, A. (2004). *Educação e Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.
- Rocha, J. (2007). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa: Escolar Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá et al. (2003). *Investigação Educação*. Lisboa: Faculdade Psicologia Ciências Educação UL.

- Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing.
- Santiago, R. (1993). *Representações Sociais da Escola nos Alunos, Pais e Professores no Espaço Rural*. Dissertação apresentada na Universidade de Aveiro, para obtenção do grau de Doutor.
- Savater, F. (2003). *Ética para um jovem*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Schulz-Zander, R. e Fankhanel, K. (1997). Learning networks in German Schools and teacher education, in *European Journal of Teacher Education*, Nº 20(1), pp. 61-70.
- Segalen, M. (1993). *Sociologie de la famille*. Paris: Armand Colin.
- Serrano, G. (1996). Avances hacia un modelo de eficácia negociadora, in *Publicação da Universidade de Santiago de Compostela*.
- Sharples, M. (2006). Big Issues in Mobile Learning: Report of a workshop by the Kaleidoscope, in *Network of Excellence Mobile Learning Initiative*. LSRI, University of Nottingham, pp. 1-35.
- Silva, A. (2006). *Pensar a Multiculturalidade numa Sociedade Global*. Revista de Educação Social, Espaço S, ISCE, Nº 5, pp. 33-42.
- Silva, A. (1994). *Identidades Sociais: continuidade e mudança*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Silva, C. (2007). *Teorias da Aprendizagem – Para uma Educação Baseada na Evidência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada, interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento.
- Simão, A. et alii. (2010). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Simões, G. (2001). Perspectivar e Problematicar – O Papel das TIC na Escola. Revista de Educação Social - Espaço S, ISCE, Ano 3, Nº 5, pp. 33-38.
- Skinner, E. e Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year, in *Journal of Educational Psychology*, Nº 85(4), pp. 571-581.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGrawHill.
- Stake, R. (1998). *Case studies - Handbook of qualitative research*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Steiner, G. (2005). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.
- Steiner, G. (1992). *No Castelo do Barba Azul*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Tavares et alii. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

- Tavares, M. (2010). *Motivação e Desempenho dos Funcionários da Administração Pública Cabo-Verdiana Actual*. Dissertação apresentada na Universidade Aberta, para obtenção do grau de Mestre.
- Taylor, F. (1911). *Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Row.
- Thomas, K. e Kilmann, R. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. California: Xicom, Incorporated – Consulting Psychologists Press.
- Tyler, R. (1976). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Valente, G. (2011). Cardia, um pioneiro antieduquês, *in Expresso*, 30 de julho de 2011, p. 33.
- Vegar, J. (2012). A Educação e a Sobrevivência de Todos Nós, *in Expresso, Caderno Atual*, 11 de fevereiro de 2012, pp. 34-36.
- Veiga, M. (2001). A Escola como Organização. *Revista de Educação Social - Espaço S*, ISCE, Ano 3, Nº 5, pp. 107-113.
- Vivancos, J. (1997). Implementing information technology in the educational system: A Catalonia perspective, *in European Journal of Teacher Education*, Nº 20(1), pp. 39-47.
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weffort, M. (1996). *Observação, Registro, Reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case studies research: design and methods*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zeickner, K. e Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diário da República. Despacho do MEC, Nº 17169/2011, 2ª Série, Nº245 – 23 de dezembro de 2011.

## Webgrafia / Sites Consultados

- Be Positive, acessado em <http://www.youtube.com/watch?v=ZHCuA0KniTY&feature=fvw>, 10 de abril de 2012.
- Black, P. e Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, acessado em <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>, 15 de maio de 2012.
- Davis, C. e Espósito, Y. (1990). Papel e função do erro na avaliação escolar, acessado em <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n74/n74a09.pdf>, 18 de maio de 2012.
- DGIDC (2012). Matrizes Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, acessado em <http://www.dgipc.min-edu.pt/?s=noticias&noticia=353>, 1 de junho de 2012.



Do you Teach or Do you Educate?, acedido em <http://www.youtube.com/watch?v=W0fJKvdjQgs>, 1 de novembro de 2011.

Education Today and Tomorrow, acedido em [http://www.youtube.com/watch?v=Fnh9g\\_cQcUE](http://www.youtube.com/watch?v=Fnh9g_cQcUE), 12 de setembro de 2011.

Evolution of Technology and Teaching, acedido em <http://www.youtube.com/watch?v=suWzpLmRH0g>, 18 de novembro de 2011.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, acedido em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>, 15 de maio de 2012.

Ferreira, E. Jovens, Telemóveis e Escola, acedido em <http://run.unl.pt/bitstream/10362/3368/1/eduarda%20ferreira%20tese.pdf>, 4 de abril de 2012.

Guinote, P. (2012). Porque Atropelam Tanto a Curva de Gauss?, acedido em <http://educar.wordpress.com/2011/08/11/porque-atropelam-tanto-a-curva-de-gauss/>, 26 de maio de 2012.

ICE – Instituto de Ciências Educativas, acedido em <http://www.ice.edu.pt>, 6 de maio de 2012.

I teach, therefore you learn... or do you?, acedido em <http://www.youtube.com/watch?v=6AWYlit1uNk>, 19 de novembro de 2011.

Jogo do Investimento, acedido em <http://ibs.iscte.pt/candidatos/Jogo-Investimento-Candidatos>, 7 de maio de 2012.

Navegação segura na internet – Riscos e Desafios, acedido em [http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/426/1/N5%20-%20Pires\\_Novo%20%26%20Gomes.pdf](http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/426/1/N5%20-%20Pires_Novo%20%26%20Gomes.pdf), 5 de fevereiro de 2012.

Pereira, A. (2012) Análise de Conteúdo de uma Entrevista Semi-Estruturada, acedido em <http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf>, 22 de abril de 2012.

Pinto, T. (2012). Mulheres, Educação e Relações Sociais de Género: uma perspetiva histórica, acedido em [http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024572\\_04\\_SACAUSEF\\_III\\_31a46.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/files/@crie/1220024572_04_SACAUSEF_III_31a46.pdf), 25 de maio de 2012.

Precisa de aumentar a autoestima, acedido em <http://aeiou.expresso.pt/precisa-de-aumentar-a-autoestima-entao-precisa-de-ler-este-texto-video=f693201>, 11 de dezembro de 2011.

Promoção de comportamentos seguros na Internet – um estudo de caso, acedido em [http://www.fsch.uln.pt/eukidsonline/docs/EU\\_Kids\\_Online/docs/EUVersão170707.pdf](http://www.fsch.uln.pt/eukidsonline/docs/EU_Kids_Online/docs/EUVersão170707.pdf), 5 de fevereiro de 2012.

PUBLIdevoradores, acedido em <http://www.publdevoradores.com.pt/#>, 7 de janeiro de 2012.

Reis, M. (2008). A relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso, acedido em <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2549/17678213.pdf?sequence=1>, 26 de maio de 2012.

Santos, L., (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?, acedido em <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/298506.PDF>, 18 de maio de 2012.

Simão, R. (2005), A Relação entre Actividades Extra Curriculares e o Desempenho Académico, Motivação, Auto-Conceito e Auto-Estima dos Alunos, acedido em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>, 27 de maio de 2012.

Viana, C. (2012). Turmas vão ser maiores já no próximo ano, acedido em <http://www.publico.pt/Educação/turmas-va-ser-maiores-ja-no-proximo-ano-1541861>, 13 de abril de 2012.

Wallon, H. (2012), acedido em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Henri\\_Paul\\_Hyacinthe\\_Wallon](http://pt.wikipedia.org/wiki/Henri_Paul_Hyacinthe_Wallon), 1 de maio de 2012.

## Anexos

### Anexo 1 - Guião de Questionário

## QUESTIONÁRIO

---

Procura-se com a aplicação deste questionário, a obtenção de dados quantitativos relevantes, que apoiem a investigação para uma dissertação de mestrado, assente na temática da motivação e aprendizagem de alunos do ensino secundário.

As respostas são confidenciais. P.f. responda de forma sincera.

---

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_ ° ano

---

#### Bloco I

Perguntas relacionadas genericamente com a motivação na escola

- 
1. Quando pensa em causas da motivação, quais as 5 palavras que surgem de imediato no seu pensamento?  
\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_
  2. Quando pensa em consequências da motivação, quais as 5 palavras que surgem de imediato no seu pensamento?  
\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
  3. Gosta de estudar?  
Sim ☐ Não ☐
  4. Estuda diariamente?  
Sim ☐ Não ☐
  5. Já reprovou em algum ano letivo?  
Sim ☐ Não ☐

6. Gosta da sua escola?

Sim ☐ Não ☐

7. Gosta dos seus colegas?

Sim, de todos ☐ Sim, apenas de alguns ☐ Não ☐

8. Gosta dos seus professores?

Sim, de todos ☐ Sim, apenas de alguns ☐ Não ☐

9. Neste momento, considera que se esforça ao máximo, procurando uma efetiva aprendizagem?

Sim ☐ Talvez ☐ Não ☐

10. Pertence a algum grupo de alunos?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu afirmativamente, diga qua(is): \_\_\_\_\_

**Em todas as perguntas que se seguem, da questão 11 à questão 18, assinale com um X no campo que melhor reflete a sua posição, ordenando por importância, assinalando com 5 o mais importante, 4 o segundo mais importante e assim sucessivamente.**

11. Qual a sua posição em relação aos seguintes fatores, potencialmente motivadores para um aluno, em contexto escolar.

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Bons equipamentos na escola					
Bons Professores					
Qualidade das Instalações					
Projeto Educativo					
Bom ambiente /					

Boa gestão dos conflitos					
Prestígio do Colégio					
Colégio bem localizado					
O colégio surgir bem posicionado nos rankings nacionais					

12. Tendo em conta a realidade escolar em que se encontra, considera os seus colegas motivados para o estudo...

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)

13. Para si, estar motivado na escola representa...

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Ter boas notas nos testes					
Ter bons amigos					
Participar em todas as atividades escolares					
Boas notas nos trabalhos					
Ter boa participação					
Ser assíduo e pontual					
Boa relação com a direção					
Boa relação com os professores					
Boa relação com os auxiliares					
Figurar no Quadro de Mérito					
Figurar no Quadro de Excelência					

14. Em que tipo de metodologias de aula se sente mais atento e motivado?

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Aulas expositivas					
Aulas práticas					
Aulas de investigação					
Trabalhos em grupo					
Aulas com material áudio/vídeo					
Aulas utilizando recursos presentes em LMS (vide Moodle)					
Aulas com interação professor-aluno e aluno-aluno					

15. Tenha em atenção as seguintes premissas.

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Considero ter bons professores					
Sinto apoio por parte dos meus professores					
Sinto que os professores preocupam-se com o meu aproveitamento					
Os meus professores são assíduos					
Os meus professores são pontuais					
Os meus professores incentivam-me a ir mais além					

Considero ter uma boa direção					
Considero ter bons auxiliares					
Sinto-me apoiado no estudo pelo meu EE					
Revelo problemas de atenção em sala de aula					
Revelo problemas de interpretação e memorização					

16. Quais os fatores que, na sua opinião, mais contribuem para o insucesso dos alunos?

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Falhas na compreensão da linguagem dos professores					
Falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas					
Rapidez no tratamento dos assuntos					
Esquecimento rápido do que foi trabalhado					
Postura antipática por parte dos professores					
Postura desmotivada dos professores					
Antipatia pelo professor					
Desinteresse pela disciplina					
Falta de hábitos de estudo					
Conteúdos difíceis					
Indisciplina na sala de aula					
Falta de atenção/concentração					
Reduzida Motivação					
Mudança de professores					

Problemas Pessoais/Familiares					
Atividades extracurriculares em demasia					
Utilização excessiva da Internet / Redes Sociais					

17. Pretendo ter bom aproveitamento escolar essencialmente com o intuito de...

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Terminar o ensino secundário, relevando pouco as notas dos exames nacionais					
Terminar o ensino secundário, relevando bastante as notas dos exames nacionais					
Acesso ao ensino superior no estrangeiro					
Acesso ao ensino superior público num curso/instituição preferida					
Acesso ao ensino superior público num qualquer curso/instituição					
Acesso ao ensino superior privado num curso/instituição preferida					
Acesso ao ensino superior privado num qualquer curso/instituição					

18. Pretendo de futuro, com o meu sucesso escolar...

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Ter bons conhecimentos					
Ganhar muito dinheiro					
Ter um emprego de prestígio					
Conseguir ajudar a família					
Conseguir ajudar o país					
Tornar-me empreendedor					
Conseguir trabalhar no estrangeiro					

---

**Bloco II**

Perguntas relacionadas com a disciplina de Economia

---

**Em todas as perguntas que se seguem, da questão 19 à questão 21, assinale com um X no campo que melhor reflete a sua posição, ordenando por importância, assinalando com 5 o mais importante, 4 o segundo mais importante e assim sucessivamente.**

19. Tendo presente unicamente o contexto das aulas de Economia...

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Considero ter um bom professor					
Sinto apoio por parte do meu professor					
Sinto que o professor preocupa-se com o meu aproveitamento					



O meu professor é assíduo					
O meu professor é pontual					
O professor esclarece todas as minhas dúvidas					
Estou agradado(a) com a disciplina					
Estou agradado(a) com o desempenho do professor					

20. Tendo presente as seguintes atividades, considera-as relevantes para reforço dos conteúdos da disciplina?

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Semana de Economia e Gestão (Católica Lisbon)					
Jogo do Investimento (ISCTE)					
11 e 12 Horas de Gestão (ISCTE)					
PUBLIdevoradores (ISCTE)					
Prémio Professor Mário Ruivo (EUROCEAN)					
Concurso PORDATA (AEEP)					
Outros _____					

21. Tendo presente as seguintes atividades, considera-as motivadoras ao participar e/ou ser premiado?

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Semana de Economia e Gestão (Católica Lisbon)					
Jogo do Investimento (ISCTE)					
11 e 12 Horas de Gestão (ISCTE)					
PUBLIdevoradores (ISCTE)					
Prémio Professor Mário Ruivo (EUROCEAN)					
Concurso PORDATA (AEEP)					
Outros _____					

22. Qual é neste momento a sua média na disciplina de Economia?

\_\_\_\_\_,\_\_\_\_\_, valores

23. Qual é neste momento a sua média do ensino secundário?

\_\_\_\_\_,\_\_\_\_\_, valores

FIM

Obrigado pela sua colaboração!

## Anexo 2 – Guião de Entrevista

### ENTREVISTA

#### Especialistas da Área dos Recursos Humanos / Professores / Diretores / Pais

---

Procura-se com a aplicação desta entrevista, um auxílio para a investigação em dissertação de mestrado, procurando reunir dados relevantes e explicativos na área da motivação e impactos nas aprendizagens de alunos do ensino secundário.

---

---

#### **Bloco I**

Identificação do Entrevistado e Percurso Académico e Profissional

---

Nome:

Idade:

Cidade:

Qual o seu percurso académico? Quando sentiu vocação para a área em que trabalha?:

Qual a sua formação profissional? Gosta do que faz? Como explica o seu percurso profissional?

Qual o seu atual Cargo Profissional? Gosta do que faz? Neste momento via-se a mudar de emprego? Por quê?

Onde gostaria de estar a trabalhar daqui a 5 anos e a fazer o quê?

---

#### **Bloco II**

Pretende-se com as seguintes questões, uma caracterização da Motivação

---

1. O que é para si estar motivado?
2. Que importância atribui à motivação no contexto do seu trabalho? Dê-me exemplos de situações reais onde sinta esse fenómeno e quais os seus impactos.

3. Está a par das principais teorias da motivação e aprendizagem? Já colocou em prática alguma teoria? Que resultados verificou? Se a resposta for negativa, quais os motivos para nunca ter tido a curiosidade/necessidade em analisar as teorias?
4. Quais os fatores que considera pesarem no sucesso escolar dos alunos?
5. Resuma “motivação” em cinco palavras chave (5 causas / 5 consequências)

---

### Bloco III

Pretende-se com as seguintes questões, perceber quais as práticas motivacionais e quais os fatores que mais influenciam a mesma.

---

1. Quais as estratégias que utiliza, para motivar os seus alunos/colaboradores/filhos? Por que escolheu essas e não outras? Descreva-me por favor a aplicação de uma estratégia em particular e quais os resultados verificados.
2. Que importância atribui à motivação na aprendizagem dos alunos do ensino secundário? Considera que alunos motivados apresentarão maior sucesso escolar? Por quê?
3. Na sua opinião, o que leva um aluno a estar motivado para o estudo? Aponte-me 3 razões para esse efeito.
4. Na sua opinião, o que leva um aluno a não estar motivado para o estudo? Aponte-me 3 razões para esse efeito e quais as medidas que o professor deve tomar para inverter essa situação?
5. Considera que motivar alunos passa, na sua essência, pelo mesmo que motivar trabalhadores nas organizações? Justifique por favor, diferenciando claramente.

---

#### **Bloco IV**

Pretende-se com as seguintes questões, perceber quais as expectativas do entrevistado para o futuro, no que diz respeito, de forma particular, à postura perante a motivação.

---

1. Considera que na sua prática profissional futura, continuará a ser necessária uma especial atenção às questões da motivação? Em que moldes?
2. Apresente por favor algumas ideias que julgue poderem atenuar a desmotivação nas escolas e organizações.
3. Quais as mudanças conceptuais e metodológicas que julga poderem vir a ocorrer na área da motivação e aprendizagem?
4. Certos teóricos remetem para diferentes fatores motivacionais nesta era global, adiantando que as melhores recompensas já não são tanto as monetárias/materiais, mas outras. Concorda? Quais as recompensas que julga eficazes nos dias de hoje e no contexto da sua atividade profissional?

### **Anexo 3 – Grelha de Triangulação de Informação (Entrevistas)**

**Tema: Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso.**  
**Categoria: Identificação e Percurso Académico e Profissional**

Unidades de Contexto Entrevistados	Blocos Sub Categoria 1	Blocos Sub Categoria 2	Blocos Sub Categoria 3	Observações Síntese da Unidade Contexto	Observações Análise Comparada das Entrevistas
	Qual o seu percurso académico? Quando sentiu vocação para a área em que trabalha?:Qual a sua formação profissional? Gosta do que faz? Como explica o seu percurso profissional?	Qual o seu atual Cargo Profissional? Gosta do que faz? Neste momento via-se a mudar de emprego? Por quê?	Onde gostaria de estar a trabalhar daqui a 5 anos e a fazer o quê?	(Principais Ideias do Entrevistado)	(Síntese geral das Ideias dos Entrevistados)
Entrevistado 1 – Professor Filosofia	<p>- <i>Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.</i></p> <p>- <i>.Adiei a profissionalização até porque, muito honestamente, não estava muito virada para fazer aquelas cadeiras na altura, não era isso que me motivava.</i></p> <p>- <i>não entreguei a tese, enfim, por desavenças, eu diria, com a minha orientadora de tese</i></p> <p>- <i>um percurso muito importante, porque talvez as pessoas com quem eu aprendi mais hoje estão de facto na faculdade.</i></p> <p>- <i>o percurso foi um pouquinho atribulado. Eu fui professora quase por acaso, eu diria, porque fui convidada para dar umas aulas.</i></p> <p>- <i>Sempre achei o trabalho de professor um trabalho extraordinariamente complexo.</i></p>	<p>- <i>os alunos vão evoluindo, vão-se adaptando a nós e nós a eles.</i></p> <p>- <i>esta não é uma profissão como outra qualquer.</i></p> <p>- <i>ao longo dos anos tive alguns alunos que me ensinaram muita coisa.</i></p> <p>- <i>acabamos por nos acomodar.</i></p> <p>- <i>Mas eu diria que se mudasse, mudaria para um emprego que não teria nada a ver com pessoas diretamente</i></p> <p>- <i>fui tendo alguns, algumas experiências complicadas com alguns alunos e que me marcaram muito, e que acho que, não sei se me fizeram melhor professora, mas fizeram-me um bocadinho mais consciente.</i></p> <p>- <i>a questão não é nós termos liberdade, a questão é o que é que nós vamos fazer com isso</i></p>	<p>- <i>Sim, vejo-me &lt;a lecionar&gt;.</i></p> <p>- <i>Gostaria de ser uma professora mais sensata,</i></p> <p>- <i>Gostaria de, se calhar, em alguns casos, não colocar expetativas tão altas em relação aos alunos.</i></p> <p>- <i>Acho que temos de saber esperar e quando eu digo “esperar” é no sentido que nós não podemos querer que os alunos percebam aquilo que nós percebemos agora.</i></p>	<p>- Para se dar aulas efetivamente tinha de se ter um perfil.</p> <p>- Desavenças com orientador tese na faculdade.</p> <p>- Abertura do professor.</p> <p>- É muito difícil lidar com pessoas.</p> <p>- Angústia.</p>	<p>- O papel de professor requer um perfil específico. Nota-se alguma angústia, uma certa agitação.</p> <p>- Grande relevância para a componente relacional (Reis, 2008)</p> <p>- Grande relevância para a teoria dos afetos e da s aprendizagens significativas (Vygotsky, 2000; Fernandes, 2011; Wallon, 2012)</p> <p>- Professores Encantadores (Steiner, 2005)</p> <p>- A motivação é um importante fator que induz efetivas aprendizagens, mas existem outros fatores a ter em conta (Lemos, 1993)</p>

Entrevistado 2 – Professor Geografia	<p>- licenciatura no período entre 2000 e 2004, dentro da área da Geografia, que é Organização do Território.</p> <p>- , fiz Mestrado. A educação surge mais recentemente, dando seguimento a esta profissionalização e a este empenho na área da educação</p> <p>- tive a oportunidade através de uma experiência numa escola privada, num colégio, de iniciar então a vida de professor.</p> <p>- Dentro do percurso profissional, tenho passado um pouco por dentro mais do ensino privado, por colégios, o ensino profissional ao qual também já estive um ano letivo ligado, o ensino recorrente das unidades capitalizáveis.</p>	<p>- quando iniciei, rapidamente percebi que ia ser uma boa profissão, não apenas por ser uma segunda opção, mas por ser, também, uma coisa que gostei.</p> <p>- Isto é uma pergunta com a qual lidamos diariamente. Sinceramente, não sei. É difícil estar a pronunciar-me neste momento porque claro que é tudo uma questão de, se fosse uma boa proposta, alicante do ponto de vista monetário, com certeza que sim.</p> <p>- Sim, não tinha de ser necessariamente na educação. &lt;Entrevistador: “E consegues especificar em que área?”&gt; Acho que não.</p>	<p>- Talvez no ensino, não sei,</p> <p>- Gostava de continuar mais ligado ao ensino privado, não por uma forma de exclusão, mas acho porque os ideais em questão de proximidade e do trabalho, sente-se que é muito mais, não digo ser muito mais reconhecido, mas ser muito mais próximo dos alunos e os contactos serem mais visíveis por toda a continuidade pedagógica que é feita no ensino privado.</p> <p>- mas a estabilidade aqui, temos que ser, é relativo, não é, a estabilidade?</p>	<p>- Ser Professor foi uma 2ª opção.</p> <p>- Interesse pelo ensino privado.</p> <p>- Receio pelo futuro, estabilidade relativa.</p>	<p>- Uma das grandes preocupações dos alunos refere-se à questão da empregabilidade, não subestimando os efeitos da atual crise económico-financeira.</p> <p>- As TIC devem ser melhor incorporadas em contexto educativo (Ferreira, 2009; Drotner, 2008))</p> <p>- Seria pertinente ter mais atenção às didáticas de cada disciplina, incorporando as questões motivacionais.</p> <p>- Seria importante quebrar uma certa hegemonia do currículo, dando mais tempo e espaço aos docentes para práticas pedagógicas alternativas.</p>
Entrevistado 3 – Diretor	<p>- o Secundário foi repartido lá está entre &lt;...&gt; digamos assim, Reguengos de Monsaraz onde fiz inicialmente o antigo, que já não existe também, Curso Comercial e depois fiz o curso dos (...)</p> <p>Entretanto, houve um período que não ingressei logo na faculdade, pronto, o serviço militar e outras coisas da vida, e entrei para a Faculdade de Letras em 80 e... a data, pronto, por volta dos anos 80. Fiz o curso de História, muito diferente dos tais Bolonha e essas coisas, portanto, era 5 anos de curso.</p>	<p>- Gosto. &lt;Entrevistador: “Gosta mais... Portanto, as principais diferenças entre lecionar e, portanto, o cargo enquanto, a função de diretor.”&gt; A parte da lecionação é, acho que é sempre a melhor, portanto, enfim, embora, pronto, essas coisas de direção sejam diferentes, mas acho que o contacto direto.</p> <p>- dar aulas é muito mais, dá outro prazer.</p> <p>- às vezes até penso, ando há uns anos nisto, não é,</p>	<p>- Na área da educação à mesma e, pronto, penso continuar aqui nesta escola, esperemos que ela se aguarde com estas coisas todas que estamos a viver, que continuemos a ter alunos.</p> <p>- Neste mundo globalizado, agora (...) E que os nossos governantes nos pedem para emigrar (...) de um momento para o outro somos uma coisa absolutamente descartável, não é, até a educação, infelizmente, como uma mercadoria, não é?</p>	<p>- Ser Professor foi uma primeira opção, embora outras profissões fossem equacionadas.</p> <p>- Ser Professor possibilitava também uma certa estabilidade económica</p> <p>- O cargo de diretor é apreciado, mas nota-se que teria mais prazer e realização profissional enquanto docente.</p>	<p>- Grande metamorfose da sociedade deve implicar mudanças graduais em contexto escolar.</p> <p>- Ideia que só com alunos devidamente instruídos poderão fazer face aos constantes desafios.</p>

<p>Entrevistado 3 – Diretor</p>	<p>- Fiz parte do curso de dia, mas depois os últimos 2 anos já fiz com o estatuto de trabalhador estudante. E depois, pronto, ingressei no ensino,</p> <p>- As pessoas faziam a chamada profissionalização posteriormente. Foi o que eu fiz também, (...) Na Universidade Aberta.</p> <p>- fiz o Mestrado ainda, mas depois não ficou completo, porque entretanto também tive um problema de saúde.</p> <p>- foi o meu professor, não o único, mas, pelo menos o meu orientador, o atual reitor da Universidade Clássica, o António Nobre, portanto, assuntos dedicados à História da Educação.</p> <p>- Eu acho que foi, enfim, são aquelas coisas quase, frases feitas, mas é verdade, portanto, mesmo antes de pensar tirar um curso, não é, portanto, por acaso sempre foi uma profissão que me atraiu muito, enfim, dar qualquer coisa, lecionar, não é, portanto, mesmo antes de ser professor pensava em ser professor a sério, portanto, era uma das hipóteses possíveis de profissão, a par de outras, sei lá, também gostava e gosto da área de economia por exemplo.</p> <p>- mas a questão de ser professor, ao fim ao cabo circunstâncias da vida também levam-nos a isso, (...) a gente precisa de ganhar algum dinheiro.</p>	<p>pronto, ponho também a hipótese “Ah! Vou mas é deixar isto e dedicar-me só às aulas”,</p> <p>- Não! Embora goste de fazer outras coisas (...) tenho outros interesses, mas neste momento não (...) A única coisa, pronto, se calhar se saísse daqui, (...) reformo-me, isso é outra coisa, mas, portanto, gostava às vezes de ter mais tempo para ler mais, para escrever as minhas poesias.</p>		<p>- Colocada a hipótese de, se se proporcionasse, deixar o cargo de diretor e voltar a lecionar.</p> <p>- Desejo de ter mais tempo livre, expectativa de reforma.</p> <p>- Desacordo em relação às recentes políticas educativas.</p> <p>- Receio da perda de alunos, fruto da conjuntura económica.</p>	<p>- Motivar alunos difere de motivar colaboradores nas empresas, contudo, há uma base comum.</p> <p>- Pertinente haver maior relação entre a teoria e a prática.</p> <p>- Desfasamento de alguns conteúdos.</p> <p>- Seria pertinente uma relação mais estreita entre o ensino secundário e o ensino superior. Neste sentido, os jogos de management exercem um papel decisivo e estratégico.</p>
---------------------------------	--	---	--	---	--



Entrevistado 4 – Encarregada de Educação	<p>- <i>magistério primário em Lisboa porque ainda não era considerado Licenciatura, era ainda considerado o curso de Educadores de Infância, mais tarde, com a saída das teses, o quase equivalente à Licenciatura neste momento, obtive a Licenciatura em Pedagogia Social.</i></p> <p>- <i>passsei a exercer funções de direção pedagógica e de coordenação também de um estabelecimento de educação pré-escolar e ATL que está a ser exercido há 25 anos na mesma instituição, mas em locais diferentes.</i></p> <p>- <i>Em direção, estou por volta de há 21 anos</i></p>	<p>- <i>se eu mudasse de profissão seria de certeza para a área da política (...) mas para uma intervenção de política ativa, nomeadamente a nível das autarquias locais; é uma área que me fascina.</i></p> <p>- <i>Uma política muito mais de proximidade.</i></p> <p>-</p>	<p>- <i>sendo realista, gostava de estar no sítio onde estou agora.</i></p> <p>- <i>fizemos um equipamento de raiz (...) estando há tanto tempo na mesma instituição e, vá lá, lutando como eu lutei para a construção daquele edifício de raiz para 300 crianças (...) é um sonho de toda uma vida profissional que foi a implementação de uma valência que é o centro de acolhimento para crianças em risco</i></p>	<p>- Fascínio pela política de proximidade.</p> <p>- Forte ligação ao projeto que lidera.</p>
Entrevistado 5 – Responsável do ISCTE	<p>- Acabei por fazer uma licenciatura em Sociologia na Universidade Moderna, em Lisboa, e, depois, a minha, o meu interesse sempre esteve um bocado ligado à Comunicação e à vertente até de Marketing, daí, depois, ter seguido esta área em termos profissionais.</p> <p>- A tese da minha licenciatura foi realizada numa área que também sempre me suscitou algum interesse (...) Sociologia do Desporto, acabando por fazer a tese junto da equipa profissional de futebol Os Belenenses (...) o tema principal da minha tese era "Liderança e motivação dos atletas de alta competição".</p> <p>- Acabei por trabalhar, primeiramente, numa empresa de</p>	<p>- Gosto bastante do que faço.</p> <p>- A motivação para trabalhar nesta área é diária porque todos os dias surge um projeto novo, todos os dias conhecemos sempre pessoas diferentes</p>	<p>- na mesma instituição, sim, agora, acarretando cada vez mais novos desafios, novas responsabilidades, se for necessário, até porque quero, também, a curto/médio prazo, tirar uma formação avançada na área de marketing.</p> <p>- outros projetos que com certeza irão surgir.</p> <p>&lt;Entrevistador: "E alguns projetos também para o Ensino Secundário?"&gt; Sim, provavelmente, sim.</p> <p>&lt;Entrevistador: "Mas ainda não pode desvendar, não é?"&gt; Exatamente.</p>	<p>- Demonstra realização total no cargo desempenhado.</p> <p>- Elevada motivação para abraçar novos projetos e responsabilidades.</p> <p>- Revela forte ligação, sentimento de pertença à instituição, ISCTE Business School.</p> <p>- Revela estar para breve o lançamento de novos projetos (jogos) para os alunos do ensino secundário.</p>

Entrevistado 5 – Responsável do ISCTE	<p>estudos de mercado (...) Mais tarde, ingressei na Câmara Municipal de Cascais.</p> <p>- surgiu a oportunidade de ingressar através de uma entrevista que acabei por fazer aqui, ligada ao mundo académico, ingressar nesta instituição, no INDEG, na Escola de Gestão do ISCTE.</p> <p>- tenho trabalhado, desde aí, com essencialmente, fundamentalmente, nos primeiros anos, mais nos primeiros anos, com os alunos do Ensino Secundário, captação destes alunos</p>				
Entrevistado 6 – Especialista de Recursos Humanos	<p>- fiz a licenciatura em Gestão e Administração Pública, especialização em Gestão dos Recursos Humanos, depois terminei a licenciatura e tive uma formação em, uma formação pedagógica de formadores.</p> <p>- e depois a formação como coach, mas que são tirados em instituições fora do âmbito académico.</p>	<p>- O atual cargo profissional, portanto, no fundo, é formadora e coach, as duas coisas, eu trabalho com grupos a nível da formação e trabalho por coaching também.</p> <p>- projetos em que eu estive, foram nacionais e multinacionais, e nacionais grandes.</p>	<p>- É assim, eu vejo-me a trabalhar neste contexto que é um contexto muito voltado para o desenvolvimento das pessoas.</p> <p>- vejo-me talvez a trabalhar mais integrada numa equipa, isso é que era importante para mim, independentemente de ser na área da consultadoria.</p>	<p>- Demonstra realização no cargo desempenhado.</p> <p>- Ampla experiência em multinacionais portuguesas e estrangeiras.</p> <p>- Revela altas expectativas em trabalhar integrada numa equipa sólida.</p>	

**Tema: Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso.**  
**Categoria: Caracterização da Motivação (Parte 1)**

Unidades de Contexto Entrevistados	Blocos Sub Categoria 1	Blocos Sub Categoria 2	Blocos Sub Categoria 3	Observações Síntese da Unidade Contexto	Observações Análise Comparada das Entrevistas
	O que é para si estar motivado?	Que importância atribui à motivação no contexto do seu trabalho? Dê-me exemplos de situações reais onde sinta esse fenómeno e quais os seus impactos.	Está a par das principais teorias da motivação e aprendizagem? Já colocou em prática alguma teoria? Que resultados verificou? Se a resposta for negativa, quais os motivos para nunca ter tido a curiosidade/necessidade em analisar as teorias?	(Principais Ideias do Entrevistado)	(Síntese geral das Ideias dos Entrevistados)
<b>Entrevistado 1 – Professor Filosofia</b>	<p><i>- Eu vou dar-te uma resposta que, se calhar, não vais gostar dela, mas é a resposta... O primeiro sinal de que um aluno está motivado é o olhar dele.</i></p> <p><i>- Tu percebes um brilho diferente, uma posição diferente na cadeira, um chegar-se para a frente para ouvir melhor, um, um, agora faz sentido, e de repente, e tu sabes que aquele aluno está lá e, portanto, é assim, não é uma coisa declarada, "OK! Eu declaro que estou motivado!"</i></p> <p><i>- mas é o facto de querer saber mais.</i></p> <p><i>- E todos os professores conseguem dar aulas espantosas. Todos nós podemos...</i></p> <p><i>- há temas mais ou menos interessantes, e nós também fazemos passar isso um bocadinho isso na nossa voz</i></p> <p><i>- é preciso sabermos quem termos à frente, conhecermos a turma, e isso demora tempo.</i></p>	<p><i>- sem motivação não se consegue fazer rigorosamente nada. Portanto eu diria que a motivação é o motor de qualquer.</i></p> <p><i>- a primeira coisa que tu tens que trabalhar com os alunos não é a matéria, é a motivação.</i></p> <p><i>- um professor tem de ter carisma, ou seja, um professor tem de saber encantar.</i></p> <p><i>- há um timetable muito, muito, muito específico, muito imposto, e acho que nem sequer, nós muitas vezes nem sequer damos tempo aos alunos de gostarem das coisas porque nós queremos resultados.</i></p> <p><i>- Mas estarmos menos preocupados com o programa, com as alíneas do programa, e mais preocupados em, enfim, e</i></p>	<p><i>- somos modelos. E nós somos uma pessoa única que está a falar para um conjunto de caras que estão a olhar para nós e que estão a observar tudo o que fazemos e que estão a observar as nossas, a nossa dinâmica corporal, os nossos gestos, as nossas gafes.</i></p> <p><i>- estamos a ser criteriosamente analisados e, portanto, independentemente seja do que for, nós somos modelos, e acho que se nós percebermos isso, não é, se calhar isso confere uma seriedade diferente ao nosso trabalho de professor</i></p>	<p><i>- Professores encantadores. – Ligações com Steiner (2005).</i></p> <p><i>- Pressão sobre os professores.</i></p> <p><i>- Brilho no olhar dos alunos.</i></p> <p><i>- Bons alunos não são apenas os competentes.</i></p> <p><i>- Aprendizagem por Modelagem. – Ligações com Bandura (2007).</i></p>	

Entrevistado 1 – Professor Filosofia		<p><i>em sermos encantadores. É importante isso, nós temos que o ser senão nós não temos alunos motivados verdadeiramente, nós temos autômatos.</i></p> <p><i>- Um aluno competente, profissional, não é necessariamente um bom aluno.</i></p>			
Entrevistado 2 – Professor Geografia	<p><i>- é percebermos que o trabalho que, ao qual desenvolvemos, os alunos, ele é reconhecido não só pelos alunos, mas também por toda a comunidade em que estamos inseridos</i></p> <p><i>- Essa performance vê-se não só pela avaliação desempenhada pelos alunos do ponto de vista interno, especialmente e sobretudo pela avaliação externa que nos prova e que faz uma aferição do nosso trabalho do ponto de vista mais, eu diria, imparcial, não é?</i></p> <p><i>- sei que foram moldados numa sala de aula.</i></p>	<p><i>- ajudá-los a construir, sei lá, uma opinião própria, construir a tal opinião crítica.</i></p> <p><i>- , conseguir perceber o enredo muitas vezes da Geografia, da História, que, muitas vezes os alunos, ano após ano nota-se uma degradação do ponto de vista destas duas disciplinas e conseguir fazer algo contra esta tendência</i></p>	<p><i>- pelo Mestrado, acabei por trazer para as aulas coisas novas que aprendi com a própria formação. Elas estão de acordo com as novas teorias das Ciências da Educação, é uma aprendizagem um pouco pela descoberta.</i></p> <p><i>- autorregulação das aprendizagens...&gt;.</i></p> <p><i>Obviamente, procurar, por exemplo, que essa incorporação seja associada com as novas tecnologias da informação para estabelecermos, aqui, uma paridade com o mundo laboral, ou o mundo até do Ensino Superior.</i></p> <p><i>- como aprendem de uma forma diferente, motivam-se de forma diferente.</i></p> <p><i>- o papel do professor seja conduzi-los.</i></p> <p><i>fazer um balanço conjunto que, no fundo, acaba por ser o quê?</i></p> <p><i>A consolidação da tal matéria, que nós vulgarmente</i></p>	<p><i>- Enfoque no Reconhecimento.</i></p> <p><i>- Valorização da avaliação externa.</i></p> <p><i>- Aprendizagem por Modelagem. – Ligações com Bandura (2007).</i></p> <p><i>- Certa degradação da motivação e aprendizagens ao longo dos anos (ausência de consciência crítica).</i></p> <p><i>- Enfoque na autorregulação das aprendizagens, aliadas às TIC. – Ligações com Pocinho et al. (2007), Canavaro (1999), Arends (2008).</i></p> <p><i>- Preocupação da ligação de conteúdos e objetivos</i></p>	

Entrevistado 2 – Professor Geografia			chamamos os conhecimentos	com o ensino superior e mercado de trabalho.  - Alunos aprendem de uma forma diferente, logo, motivam-se de forma diferente.	
Entrevistado 3 – Diretor	<p>- portanto, por vezes não têm a noção clara, portanto, e estamos a falar em termos do Secundário, fundamentalmente, não é?</p> <p>&lt;Entrevistador: “Sim, sim.”&gt;</p> <p>Portanto, em termos do Secundário, os alunos do Secundário não têm uma, pronto, uma noção às vezes.</p> <p>- para a pessoa se sentir motivada, que é chegar a um determinado objetivo, um determinado ponto, não é, até os saberes que quer adquirir.</p> <p>- É importante, embora não o único, não é, mas, pronto, se a pessoa estiver motivada, e às vezes costumamos dizer pronto, os alunos têm capacidade, mas se a motivação não existir, não, pronto</p>	<p>- Sim penso, pronto, nós temos uma responsabilidade grande para as pessoas se sentirem motivadas.</p> <p>- haverá algumas exceções, claro, mas em termos gerais acho que sim, que as pessoas se sentem e estão motivadas para, pronto, tentar fazer o melhor possível.</p> <p>- em termos de privado acho que aí temos uma vantagem grande, somos uma escola pequena (...) É possível uma ligação mais fácil entre as pessoas (...) é quase uma família, entre aspas, não é, mas pronto, é uma verdade, isso é um fator importante, não é?</p>		<p>- Subjetividade na noção de motivação (Apolinário,2012).</p> <p>- Associação da motivação a um objetivo.</p> <p>– Ligações com Machado (2011).</p> <p>- A motivação vista como um de vários fatores a auxiliarem a aprendizagem.</p> <p>- Referência à responsabilidade da direção para motivar os professores e outros agentes educativos.</p> <p>- Enfoque na componente relacional, referências à dimensão da escola e das turmas, permitindo retirar vantagens disso, a escola vista como uma “família”.</p> <p>– Ligações com Reis (2008).</p>	

<p>Entrevistado 4 – Encarregada de Educação</p>	<p>- antes de mais nada, é gostar daquilo que se faz.</p> <p>- o nosso desempenho, quanto a mim, é muito melhor se estivermos motivados para esse desempenho.</p> <p>- &lt;Entrevistador: “Como é que conseguiremos motivar quando a função a desempenhar não é a priori atrativa para a pessoa? Será possível motivar essa pessoa?”&gt;</p> <p>Eu acho que é, eu acho que é, acho que é difícil. Foi uma pergunta que me apanhou agora assim de surpresa. Eu acho que é difícil.</p> <p>- sentia alívio, e arranjei um escape para estar junto de crianças que foi dar o chamado apoio ao estudo, explicações, mas eu acho que é muito difícil por muito que a pessoa tente arranjar estratégias, acho que é muito difícil sentir-se motivado quando não se gosta de alguma coisa.</p>	<p>- em termos do pessoal, e da equipa que lidero é importante saber estar com as pessoas, é importante o respeito, é importante o acompanhamento e acima de tudo é importante a valorização do que cada um é capaz de fazer para as conseguir motivar.</p> <p>- É muito mais fácil ter uma equipa motivada se eu reforçar a, se houver um reforço positivo.</p> <p>- portanto, não repreendi, mas mostrei pela prática, pela minha atitude, que era possível chegar lá sem ser pela reprimenda.</p> <p>- acho que o povo português está muito habituado a situações mais de, não de autoridade, mas de autoritarismo, e parece que às vezes as coisas só funcionam quando é a lei “quero, posso e mando”,</p> <p>- Outra parte da motivação, esta relacionada com a minha parte.</p> <p>- “E sente a sua equipa motivada?”&gt; Sinto a minha equipa motivada apesar de algumas dificuldades que estamos a atravessar até porque é uma IPSS.</p> <p>- a equipa foi sempre implicada na evolução da</p>	<p>- Só há aprendizagem se o sujeito estiver implicado nessa aprendizagem.</p> <p>- Teoria da Aprendizagem segundo Piaget, e, portanto, se a pessoa for sujeita da sua própria ação, aí a aprendizagem é muito mais efetiva</p>	<p>- Motivação é gostar do que se faz.</p> <p>- Valorização da motivação na sua prática profissional.</p> <p>- Distinção clara entre a importância de uma motivação pessoal e da equipa.</p> <p>- Enfoque no exemplo, em detrimento da reprimenda.</p> <p>– Ligações com Bandura (2007).</p> <p>- Alerta para um desfasamento entre as suas práticas motivacionais e a sociedade portuguesa em geral.</p> <p>- Equipa totalmente implicada na construção e implementação dos projetos.</p> <p>- Referências ao aluno como fator nuclear das suas ações e da aprendizagem. – Ligações com Piaget (1989).</p>	
---	---	--	---	---	--

Entrevistado 4 – Encarregada de Educação		<i>escola nova (...)em tudo há um pouco de cada pessoa (...) todos demos o nosso contributo</i>			
Entrevistado 5 – Responsável do ISCTE	<p>- Para mim, motivação passa um bocadinho por nós nos podermos levantar todos os dias, encarando o dia não como mais um dia.</p> <p>- eu não trabalho porque necessito de trabalhar, eu trabalho porque gosto daquilo que faço.</p>	<p>- sem motivação acho que os objetivos nunca são atingidos ou pelo menos a totalidade dos objetivos não são atingidos.</p> <p>- para o bem de todos, todos terão que estar motivados..</p> <p>- a motivação vem um bocadinho de cima.</p> <p>- as pessoas têm de ser reconhecidas pelo trabalho. É o que eu sinto diariamente e os meus colegas também o sentirão..</p>		<p>- Equipa totalmente implicada na construção e implementação dos projetos.</p> <p>- Motivação passa por encarar o emprego com prazer, não uma obrigação.</p> <p>- Enfoque no espírito de grupo e no exemplo das chefias. – Ligações com Bandura (2007).</p> <p>- Enfoque na valorização do desempenho individual e de grupo.</p>	
Entrevistado 6 – Especialista de Recursos Humanos	<p>- para mim estar motivado é estar muito envolvido com algo e gostar daquilo em que se está envolvido.</p> <p>- a minha descrição do que me tem motivado é nas coisas em que estou, encontrar um sentido para elas, estar plenamente envolvida nelas, focada nelas, e, ainda que seja fazer algo saciante, termos aqui tranquilidade para com o que se está a fazer e confiança.</p>	<p>- uma relação entre a motivação do formador e a própria motivação das pessoas. Eu acho que a motivação é uma coisa muito preciosa.</p> <p>- se o formador está mobilizado passa uma energia.</p> <p>- o processo de conquista passa um bocadinho por aí, e tentar atrair as pessoas.</p>	<p>- Aplico informalmente, há muitas questões que são importantes, essa que referiu de ter, de ser exemplo, eu acho que é a principal.</p> <p>- porque eu também estou em crescimento como os outros, não é?</p> <p>- acho que há coisas, para mim, que são muito basilares, por exemplo, confiar nas pessoas isso é um ponto de partida, confiar que elas têm capacidade para aprender,</p>	<p>- Perspetiva de que estar motivado é, essencialmente, estar envolvido, procurar dar sentido.</p> <p>- A motivação é preciosa, é um processo de conquista, é um encantamento consigo mesmo e com os outros.</p>	

<p>Entrevistado 6 – Especialista de Recursos Humanos</p>			<p><i>confiar que elas têm todos os recursos para fazer essas aprendizagens e que elas podem também construir a sua própria aprendizagem.</i></p>	<p>- A aprendizagem é uma construção conjunta e constante.</p> <p>- Aproximação à aprendizagem por modelagem e defesa da autorregulação das aprendizagens por parte dos alunos/formandos. – Ligações com Bandura (2007), Arends (2008), Canavarro (1999).</p>	
--	--	--	---	---	--



**Tema: Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso.**  
**Categoria: Caracterização da Motivação (Parte 2)**

<b>Unidades de Contexto</b> <b>Entrevistados</b>	<b>Blocos</b> <b>Sub Categoria 1</b>	<b>Blocos</b> <b>Sub Categoria 2</b>	<b>Observações</b> <b>Síntese da Unidade Contexto</b>	<b>Observações</b> <b>Análise Comparada das Entrevistas</b>
	Quais os fatores que considera pesarem no sucesso escolar dos alunos?	Resuma "motivação" em cinco palavras chave (5 causas / 5 consequências)	(Principais Ideias do Entrevistado)	(Síntese geral das Ideias dos Entrevistados)
<b>Entrevistado 1 – Professor Filosofia</b>		<b>causas</b> - Personalidade do orador - Encantamento - Argumentação - Proximidade - Influência/Empatia <b>consequências</b> - Mudança - Maturidade -		
<b>Entrevistado 2 – Professor Geografia</b>	- Portanto, a motivação e certezas do mundo profissional. - esta motivação que acontece essencialmente nos alunos do Secundário tem que ver com as opções ou a falta delas em termos de mercado ou de cursos superiores que permitem ser a melhor opção para que possam ter pelo menos, não digo um emprego, mas que possam ter um trabalho no futuro. - O estudo consistente. - não é só o estudo, mas também os trabalhos de casa. Aqueles trabalhos de investigação que por vezes são enviados para casa para que tenham tempo de refletir, construir elementos de aprendizagem, tudo isso, são itens importantes para a construção do aluno	<b>causas</b> - Perseverança - Autonomia - Competição - Inovação <b>consequências</b> - Sucesso - Descoberta - Emprego - Inovação - Espírito Crítico	- De novo referências à questão do mercado de trabalho.  - As bases do sucesso escolar são a motivação, estudo consistente, trabalhos de reflexão.	
<b>Entrevistado 3 – Diretor</b>	- além daquilo que se pode fazer na escola, não é, e a tal motivação e conseguirmos	<b>causas</b> - Objetivos	- As bases do sucesso escolar são a motivação, o estatuto	

Entrevistado 3 – Diretor	<p>uma aprendizagem capaz, não é, há uma série de fatores de natureza social, de natureza económica, cultural que influem no psicológico e no comportamento, não é, influem no aluno em si.</p> <p>- nas famílias menos estáveis, não é, em princípio as condições dos alunos não serão as melhores, não é, enfim, se houver problemas de divórcios ou situações do género ou as agora chamadas famílias monoparentais, etc., não é, tudo isto são situações que influem, além doutras, do peso económico, (...) e a questão cultural, não é, portanto, tudo fatores de peso.</p> <p>- o elemento principal é o professor, não é, e um professor bem preparado (...) que entende o ensino, as dificuldades dos alunos, isso é o principal, portanto, por melhores que sejam as instalações (...) o essencial é o fator humano.</p> <p>- quando digo o professor, não falo só no professor, mas nos outros elementos da escola que também são fundamentais, não é, desde os, pronto, os chamados auxiliares e os outros elementos, claro que às vezes nessa área a formação ainda não é adequada, não é, portanto, enfim, algumas pessoas vão fazendo e tal (...) mas desconhecem em termos de princípios às vezes orientadores e como agir com determinados alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho</li> <li>- Esforço</li> <li>- Responsabilidade</li> <li>- Participação</li> </ul> <p><b>consequências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Superação</li> <li>- Integração</li> <li>- Interesse</li> <li>- Crescimento</li> </ul>	<p>socioeconómico do aluno, a estrutura e estabilidade familiar e a questão cultural – Ligações com Almeida (2005), Brito (2007).</p> <p>- Apontados, de igual forma, os professores, auxiliares e outros elementos do meio escolar, encarados como fatores cruciais para o sucesso escolar.</p> <p>- Implícita a opinião que existe um défice de formação no pessoal não-docente, contrariamente ao que seria desejável.</p>	
Entrevistado 4 – Encarregada de Educação	<p><i>- Tem muito peso a motivação, mas uma coisa que hoje em dia tem muito peso, na minha opinião, é o ambiente familiar.</i></p> <p><i>- e isto portanto leva-nos também para a teoria dos afetos... Penso que se eles crescerem sozinhos, não há motivação que resista.</i></p>	<p><b>causas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gosto</li> <li>- Empenho</li> <li>- Planificação</li> <li>- Respeito</li> </ul> <p><b>consequências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Êxito</li> </ul>	<p>- Importância da motivação, do contexto familiar e da própria personalidade do aluno, no sucesso escolar.</p>	

<p>Entrevistado 4 – Encarregada de Educação</p>	<p>- Outra situação que eu acho que tem muito peso é a personalidade do próprio jovem, a personalidade de cada um tem muita importância.</p> <p>- A personalidade dela, acima de tudo. Ela gosta de se superar (...) A motivação, sem dúvida. Mas eu acho que isso, a motivação, está intimamente aliada com o facto dela querer, dela se querer superar a ela própria. O brio que ela tem nela.</p> <p>- A autoestima aliada à motivação, penso que dá bons resultados. Até comparando o carácter e o comportamento dos meus dois filhos, a autoestima poderá condicionar a motivação.</p> <p>- ela é muito organizada, é muito metódica. Ela não precisou nunca que nós a chamássemos à atenção, por exemplo, para estudar.</p> <p>- Muito metódica. Por exemplo, ela, hoje em dia, faz um plano de estudos para o fim de semana e ela faz papelinhos para tudo.</p> <p>- Ela planifica. &lt;Entrevistador: “Já reparei que tem uma agendazinha...”&gt; Tem uma agenda onde ela escreve tudo, ela é, mas ela é metódica em tudo.</p> <p>- Ela não se esquece de nada! De nada! Mas vai ao pormenor de tudo! Eu nunca vi! Ela vai ao pormenor de tudo!</p> <p>- a nível do acompanhamento do estudo, eu sempre fui uma mãe presente em termos de acompanhamento. Ainda hoje ela me pede para eu lhe perguntar as matérias antes dos testes.</p> <p>- Orientá-los e haver uma conversa franca com eles a dizer-lhes “é assim, não pode ser assim, nem assim”, depois, lá está o meio-termo que é difícil encontrar</p>	<p>- Realização</p> <p>- Alegria</p> <p>- Autoestima</p>	<p>- Enfoque na teoria dos afetos. – Ligações com Fernandes (2011), Vygotsky (2000), Wallon (2012).</p> <p>- A encarregada de educação salienta, como principais fatores para resultados de excelência da sua educanda, os seguintes: A personalidade, elevada autoestima, elevada organização, aluna metódica na escola e em contexto particular, desejo de superação, brio no que faz, hábitos de leitura , gosto em estudar, acompanhamento próximo no estudo, por parte do encarregado de educação, bem como o saber apoiar e orientar o aluno, respeitando a sua liberdade e individualidade.. – Ligações com Mallheiro (2011).</p>	
---	--	--	--	--

<p><b>Entrevistado 5 – Responsável do ISCTE</b></p>	<p>- a família é a base do, a sustentação de base de qualquer aluno na faixa etária em que se encontra.</p> <p>- o grupo mais próximo dos alunos também interfere e muito no seu processo de aprendizagem.</p> <p>- a imposição que nos era feita de ter boas notas, de nos empenharmos cada vez mais, de não ter negativas, e nós fazermos um trajeto inteiro sem ter, ter esporadicamente uma negativa, mas nunca ter tido negativas no final de cada período e mesmo nos exames é um facto de orgulho e tenho a certeza que isso pesou, que essa pressão que passou para mim dos meus pais fez com que eu melhorasse de dia para dia no meu percurso académico.</p> <p>- tirando a parte da estrutura da própria escola (...) o papel do professor sempre foi e sempre será muito importante nestes casos e eu costumo até dizer aos alunos nalgumas apresentações que fazemos para o Ensino Secundário que a proximidade que eu senti e que eles também de certeza sentem não de todos os professores, mas, por exemplo, o professor Pedro Mucharreira é um exemplo disso de, como a forma como abraça, portanto, as suas turmas (...) com certeza que durante o dia a dia também o é em relação aos seus alunos e isso nem sempre é visível hoje em dia em todos os professores (...) existirão professores que dão a sua aula e não estão preocupados com fora da aula.</p> <p>- aqui, mesmo, no Ensino Superior, nota-se, de facto, que existe essa relação de proximidade e de facto nós, por exemplo, um exemplo que advém desse</p>	<p><b>causas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proveito</li> <li>- Crescimento</li> <li>- Enriquecimento</li> <li>- Equipa</li> <li>- Ação</li> </ul> <p><b>consequências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crescimento</li> <li>- Equipa</li> <li>- União</li> <li>- Ação</li> <li>- Enriquecimento</li> </ul>	<p>- Importância do contexto familiar, do grupo de amigos do aluno e de bons professores, que estabeleçam uma relação de proximidade com os alunos, a par de bons equipamentos, são os principais fatores apontados para facilitar o sucesso escolar. – Ligações com Reis (2008), Almeida (2005).</p> <p>- Defende que a pressão, o incutir de responsabilidade por parte da família pode ser benéfico.</p> <p>- Defesa de turmas pequenas, mesmo no ensino superior. – Ligações com Santiago (2012).</p> <p>- Turmas das Licenciaturas na ISCTE Business School têm uma dimensão semelhante às do ensino secundário.</p> <p>- Cerca de 30% dos alunos do secundário que participam nas iniciativas da ISCTE Business School, entram futuramente na instituição.</p>	
---	---	---	--	--

<p><b>Entrevistado 5 – Responsável do ISCTE</b></p>	<p><i>posicionamento da escola de proximidade do professor/aluno vem um pouco de encontro ao número de alunos que nós temos por turma em cada uma das licenciaturas.</i></p> <p><i>estas iniciativas têm um peso muito grande para a decisão do aluno, para a decisão futura do aluno.</i></p> <p><i>- 30% dos alunos que participam nas iniciativas, 30% acabam por entrar nas nossas licenciaturas, muito por culpa, positiva, da participação nessas mesmas iniciativas (...) essencialmente falando do “Jogo do Investimento”, muitos alunos que participam acabam por não entrar não por não terem interesse, mas sim pela nota de acesso.</i></p> <p><i>- A nossa nota de acesso cada vez está mais alta, nós estamos sempre perto dos 16 valores (...) acaba por ser um bom indicador, significa que a procura é cada vez maior</i></p>			
<p><b>Entrevistado 6 – Especialista de Recursos Humanos</b></p>	<p><i>- o ensino seja motivante para os alunos, centrado nas necessidades deles e não uma coisa, o cumprimento do programa.</i></p> <p><i>- o sucesso também depende das condições em casa,</i></p> <p><i>- eu acho que esses fatores físicos, as instalações e tudo o mais, eu acho que isso é importante (...) todos nós sabemos que se eu estou confortável estou mais focada naquilo que é a aprendizagem, não é?</i></p> <p><i>- Em relação ao papel dos professores, eu acho que é preciso que os professores estejam motivados, que gostem daquilo que fazem e gostem de trabalhar com os jovens (...) porque parece-me que hoje em dia há muitas pessoas que foram para o ensino</i></p>	<p><b>causas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interesse</li> <li>- Necessidade</li> <li>- Importância</li> <li>- Valores</li> <li>- Gosto</li> </ul> <p><b>consequências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolvimento</li> <li>- Foco</li> <li>- Resultados</li> <li>- Satisfação</li> <li>- Realização</li> </ul>		

<p><b>Entrevistado 6 – Especialista de Recursos Humanos</b></p>	<p><i>(...) por exclusão de partes e isso é um facto que, para mim, não se pode pôr de parte porque tem consequências, não é, se vou para a sala e faço tudo com custo, tudo o que sejam as vicissitudes, digamos, as dificuldades associadas à atividade (...) podem surgir conflitos, com certeza, vão surgir conflitos, pronto, porque às vezes dá-me a sensação que a pessoa quando está a fazer aquilo que não gosta há uma certa frustração que muito facilmente se canaliza para o outro,</i>  <i>- tem que se ter uma disponibilidade para aceitarmos a diferença porque eu acho que hoje o que está muito em causa também nas escolas é a questão da diferença.</i></p>			
---	--	--	--	--

**Tema: Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso.**  
**Categoria: Práticas Motivacionais e Fatores Condicionantes da Motivação (Parte 1)**

Unidades de Contexto Entrevistados	Blocos Sub Categoria 1	Blocos Sub Categoria 2	Blocos Sub Categoria 3	Observações Síntese da Unidade Contexto	Observações Análise Comparada das Entrevistas
	Quais as estratégias que utiliza, para motivar os seus alunos/colaboradores/filhos? Por que escolheu essas e não outras?	Descreva-me por favor a aplicação de uma estratégia em particular e quais os resultados verificados	Que importância atribui à motivação na aprendizagem dos alunos do ensino secundário? Considera que alunos motivados apresentarão maior sucesso escolar? Por quê?	(Principais Ideias do Entrevistado)	(Síntese geral das Ideias dos Entrevistados)
<b>Entrevistado 1 – Professor Filosofia</b>	<p>- <i>adolescentes, ao contrário do que dizem, são muito exigentes</i></p> <p>- <i>E é desmontar aquilo que eles acham que vão encontrar</i></p> <p>- <i>tens que, tens que ganhar a atenção deles! E uma das formas de ganhar a atenção deles é exatamente o contrário daquilo que as pessoas estão à espera</i></p> <p>-</p>	<p>- <i>Por exemplo: “Está bem! Você hoje saiu de casa de manhã, certo? Então, agora, quando sair da aula vai para casa. E como é que você sabe que a sua casa continua a existir? Como é que você...” E de repente... “Oh, não. Então! Vá! Então! Está a falar de quê? Está parva ou quê?” E de repente... “Então, mas a mulher está perturbada, o que é que se passa aqui?” E, de repente, há um burburinho, mas é um burburinho muito, muito saudável. Mas ela é esquisita! está para aqui a falar!” E de repente aquele desinteresse, porque é uma aula seca, e Filosofia é uma aula seca, certo? Foi sempre o que nos venderam! E de repente... agarraste os alunos aí</i></p>	<p>- <i>Os alunos profissionais são alunos, é isso mesmo, são técnicos da coisa! regurgitam o conhecimento</i></p> <p>- <i>os bons alunos, no meu conceito, não são necessariamente os que têm as notas mais altas</i></p> <p>- <i>para um aluno profissional a motivação é importante, mas não lhes dá um papel muito, eu diria tão notório. Mas num bom aluno sim.</i></p> <p>- <i>aquele bom aluno não se limita a registar. Ele reflete, tenta enquadrar aquilo que o professor está a dizer na vida dele e até que ponto aquilo faz sentido na sua vivência.</i></p> <p>- <i>esse... dobrar a alma sobre si mesmo, essa dobragem, essa reflexão que (...) diria o Platão, é uma dobragem da alma sobre si mesmo, isso tem que nos mudar efetivamente</i></p> <p>- <i>O bom aluno nunca pergunta que páginas é que saem para o teste</i></p>	<p>- Professor ser provocador, capaz de estimular os alunos.</p> <p>- Professor deve estimular a atenção dos alunos, desmontando ideias preconcebidas.</p> <p>- Bons alunos não são os que têm as melhores notas, mas os que se interessam e envolvem no estudo, provocando-lhes uma “dobragem da alma”. – Ligações com Fernandes (2011).</p>	

Entrevistado 2 – Professor Geografia	<p>- à interpretação de temas atuais.</p> <p>- Procurar que aquilo que se estuda, faz sentido estudar, não é enfadonho estudar como sendo aquele ensino enciclopédico que às vezes aparece associado à História e à própria Geografia</p>		<p>- quem está motivado de uma forma quase linear tem sucesso e consegue atingir não só melhores resultados, mas também conseguir entrar naqueles cursos que por vezes as notas de entrada são maiores do que as outras</p>	<p>- Enfoque na necessidade de dar sentido ao estudo.</p> <p>– Ligações com Sprinthal (1993), Roldão (2009).</p> <p>- Enfoque na ligação da teoria à prática.</p> <p>- Atribuição de relação causal entre motivação e sucesso. – Ligações com Lemos (1993).</p> <p>- Relevado o acesso ao superior em curso de prestígio.</p>	
Entrevistado 3 – Diretor	<p>- o professor tem que dar uma síntese, um enquadramento,.</p> <p>- tem que se dar umas bases orientadoras para ele descobrir as coisas, não é, e fazer a sua própria aprendizagem, não é, mas a orientação do professor é fundamental (...) e eu espero que a maior parte das pessoas farão isso, não é, e não estar a despejar.</p> <p>- podem ser utilizados métodos tradicionais, digamos, não é, com outros mais, enfim...</p> <p>&lt;Entrevistador: “Mais inovadores.”&gt;</p> <p>Mais inovadores (...) como é que hei de dizer, as ciências e a formação dos professores nessa área também é fundamental</p>		<p>- vamos encontrar alunos, pronto, com diversas características.</p> <p>- o professor tem, vá lá, &lt;...&gt; descer a eles todos ou se terá de descer ainda mais, descer no bom sentido, não é, portanto, apoiá-los, tentar ver as suas reais dificuldades, as suas fragilidades, porque, enfim, hoje os alunos de um modo geral leem pouco, vivem muito da imagem, enfim, essas coisas.</p> <p>- Apesar de eles terem essas vantagens todas, estas vantagens, não as utilizam de melhor forma, não é, portanto, limitam-se a ir a determinados sites</p>	<p>- Defesa da autorregulação das aprendizagens, mas o professor tem que realizar um enquadramento inicial.</p> <p>– Ligações com Arends (2008), Santiago (2012).</p> <p>- Transparece alguma dúvida se todos os docentes implementarão metodologias diversificadas de ensino. – Ligações com Arends (2008).</p> <p>- Defesa da formação contínua dos professores.</p>	



Entrevistado 3 – Diretor				<p>- O professor tem que conhecer no todo e em parte os alunos que tem diante de si. – Ligações com Boggino (2009).</p> <p>- Opinião que os alunos têm hábitos de leitura deficitários e que vivem muito da sua imagem.</p> <p>- Transmite a ideia que os jovens não rentabilizam a utilização das TIC no ensino. – Ligações com Drotner (2008).</p>	
Entrevistado 4 – Encarregada de Educação	<p>- é aquilo que eu sei de uma forma muito natural; eu, acima de tudo, penso que é dar-lhe confiança.</p> <p>- portanto é assim, na minha opinião mal vai a coisa quando nós formos os melhores amigos dos nossos filhos, temos de ser amigos, mas acima de tudo temos de ser pai e mãe.</p> <p>- dar confiança, dar autonomia, deixá-los viver também um bocadinho e deixá-los ir, agora isto é tudo muito subjetivo porque o que se aplica a um, não se aplica a outro.</p> <p>- estratégias que apliquei com a minha filha mais nova eu nunca as poderia ter aplicado com o meu filho mais velho. Nunca.</p> <p>- o papel de professor é muito mais ingrato porque para além de não se</p>		<p>- um aluno pode estar motivado e pode ter dificuldades de aprendizagem</p> <p>- as crianças que têm dificuldades de aprendizagem podem estar motivadas e algumas estão motivadas, mas também temos de pôr aí outro fator em, quase que em paralelo, é haver professores motivados e professores que saibam ensinar.</p> <p>- porque pode haver alunos motivados, mas também, como eles dizem, se a matéria for uma “grande seca” ou se o professor também não arranjar estratégias adequadas,</p>	<p>- Referência a diferenças nos papéis de amigos e de pais</p> <p>- Enfoque na necessidade de dar confiança e autonomia aos alunos.</p> <p>- Referência à necessidade de estratégias motivacionais heterogêneas, visto os indivíduos serem diferentes. – Ligações com Arends (2008).</p> <p>- Referência a que pode haver motivação mas não existir aprendizagem, e o</p>	

Entrevistado 4 – Encarregada de Educação	<i>agradar a gregos e a troianos (...) porque depois a turma em si é uma micro-sociedade em que estão ali misturados vários feitios, várias culturas, várias aprendizagens e vários percursos (...) é difícil gerir isso.</i>			inverso.  - Reforço do papel do professor, que saiba ensinar e motivar.	
Entrevistado 5 – Responsável do ISCTE	<p>- de uma forma geral se nós minimizarmos essa diferença nas pessoas em função do cargo que ocupam ou da situação em que estão, eu acho que a motivação pode passar muito por aí.</p> <p>- nós funcionamos muito bem como equipa porque sentimos que todos somos parte integrante dessa equipa e todos temos influência nas tomadas de decisões.</p> <p>- depositamos neles a confiança máxima.</p>		<p>- <i>paira a ideia no ar que o ensino é uma componente obrigatória do percurso de um adolescente, mas também tem que haver a ideia que as pessoas nesse percurso lutam por aquilo quer vai ser um benefício futuro para elas próprias.</i></p> <p>- <i>Não pode ser nada imposto. Há bocadinho quando falei da tese que eu desenvolvi na área da liderança no desporto, eu e um colega meu chegámos à conclusão, nisto tudo, que a liderança nunca pode ser uma coisa imposta, a liderança tem que ser assumida pelos subordinados.</i></p> <p>- <i>tudo o que é imposto acaba por tirar força e impacto àquilo que se está a construir, portanto, a motivação própria de cada aluno ao longo da sua caminhada académica faz toda a diferença</i></p>	<p>- Referência a que a motivação pode ser reforçada com a minimização dos estatutos, com reforço do trabalho de equipa e segundo o primado da confiança.</p> <p>- O aluno deve encarar o ensino não como uma obrigação, mas como algo que lhe trará enormes benefícios futuros. – Ligações com Simão (2010).</p> <p>- Defende veementemente a negociação, erradicando a imposição. – Ligações com Perrenoud (2002).</p> <p>- Defesa de uma liderança partilhada.</p>	

<p><b>Entrevistado 6 – Especialista de Recursos Humanos</b></p>	<p>- <i>quais são as reais necessidades das pessoas naquela temática e naquelas empresas para onde eu vou.</i></p> <p>- <i>esta fase de identificação através de questionários, através de entrevistas, e procuro sempre que as pessoas me digam casos concretos delas, situações que ocorrem.</i></p>	<p>- <i>tentar ao máximo que a formação seja o mais prática possível e menos teórica possível.</i></p> <p>- <i>há um conceito pedagógico que é importante, mas não esquecer que todos somos pessoas e há aqui um contexto lúdico.</i></p>	<p>- <i>a motivação é muito, muito importante, porque quando as pessoas estão motivadas o estudo é mais fácil.</i></p> <p>- <i>podemos não estar motivados para algo, mas temos um nível de responsabilidade forte que nos leva para o cumprimento de objetivos.</i></p> <p>- <i>estão a aprender com gosto.</i></p>	<p>- Estabelece a diferença entre motivação e responsabilização.</p> <p>- Enfoque no conhecimento das verdadeiras necessidades dos indivíduos. – Ligações com Maslow (1954), Boggino (2009).</p> <p>- Refere que o estudo é facilitado com a motivação.</p> <p>- Atribui importância aos conteúdos lúdicos, objetos de aprendizagem. – Ligações com Pereira (2011).</p>	
---	--	---	--	---	--

**Tema: Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso.**  
**Categoria: Práticas Motivacionais e Fatores Condicionantes da Motivação (Parte 2)**

Unidades de Contexto Entrevistados	Blocos Sub Categoria 1	Blocos Sub Categoria 2	Blocos Sub Categoria 3	Observações Síntese da Unidade Contexto	Observações Análise Comparada das Entrevistas
	Na sua opinião, o que leva um aluno a estar motivado para o estudo? Aponte-me 3 razões para esse efeito.	Na sua opinião, o que leva um aluno a não estar motivado para o estudo? Aponte-me 3 razões para esse efeito e quais as medidas que o professor deve tomar para inverter essa situação?	Considera que motivar alunos passa, na sua essência, pelo mesmo que motivar trabalhadores nas organizações? Justifique por favor, diferenciando claramente.	(Principais Ideias do Entrevistado)	(Síntese geral das Ideias dos Entrevistados)
<b>Entrevistado 1 – Professor Filosofia</b>	<p>- eu acho que a família, o núcleo familiar, é, de facto, muito, muito importante nessa abertura</p> <p>- A escola é muito importante, nomeadamente as primeiras pessoas com quem se contacta fora do núcleo familiar, que têm uma função diferente também nessa prossecução de interesses e nessa materialização</p> <p>- Acho uma pena a “disciplinarização” das escolas</p> <p>- Descartes também referiu isso, curiosamente, faria mais sentido nós encontrarmos uma espécie de núcleo de tema central</p>	<p>- mesmo com alunos motivados, não estão motivados para tudo! Nem para todas as coisas, nem para todas as disciplinas, (...) podem estar motivados numa altura.</p> <p>- E a sintonia é importante. Uma das descobertas importantes para a Psicologia foi neurónio-espelho</p> <p>- Temos que preparar os professores para ensinar de outra maneira uma das formas possíveis, que, se calhar, não é muito consentânea com os nossos problemas económicos, e com a forma como se quer gerir as escolas e o ensino, era ter turmas mais pequenas</p> <p>- . É preciso tempo e é preciso disponibilidade por parte do professor e do aluno para se dar a conhecer</p>	<p>- são diferentes porque, para já, no caso, no nosso caso, estamos a lidar com adolescentes,</p> <p>- E, portanto, eu acho que tem de ser alguém com muita &lt;hesitação&gt; acuidade, eu diria mental e relacional</p> <p>- somos nós que temos de os encantar diria, não são propriamente eles que nos têm de encantar a nós. Se calhar numa organização o &lt;hesitação&gt;, é assim, a pessoa que lá trabalha, o empregado, vá, digamos assim...</p> <p>&lt;Entrevistador: “O empregado, o colaborador.”&gt; É que tem de mostrar também, muito claramente, que vale para aquele lugar</p>	<p>- Volatilidade da motivação, no tempo e espaço.</p> <p>- Confronto entre cortes financeiros e a opinião que para conhecer melhor os alunos seria necessário turmas bastante pequenas.</p> <p>- Referência, mais uma vez, ao tempo necessário, em oposição ao cumprimento de prazos/programas.</p> <p>- Reforço do carácter relacional professor-aluno.</p> <p>- Perspetiva contrária às das organizações, na escola é o superior que deve “mostrar serviço”.</p>	

Entrevistado 2 – Professor Geografia	<p>- atualmente, rapidamente andam motivados como andam desmotivados. Mas isso é fruto da própria sociedade</p>	<p>- O que eles consideram que é hoje uma boa opção e motivam-se em torno dessa mesma opção, reparam que, daí a uns tempos (...) deixou de fazer qualquer sentido.</p> <p>- Até que entramos, até entrar num novo ciclo de motivação ou entrar num novo interesse pode demorar algum tempo como também pode ser feito de uma forma muito repentina.</p> <p>- São muitas vezes inconstantes. Volto a dizer, frutos daquilo que está tudo fora da escola.</p> <p>- procurar também que os assuntos tratados nas aulas tenham uma amplitude prática e que depois haja um trabalho muito fora da aula, fora da sala de aula, que é muito, que é um espírito muito, de proximidade com os alunos.</p> <p>- estar sempre disponível para esclarecer dúvidas.</p> <p>- olharem para o professor como uma pessoa que lhes pode ser um bom conselheiro na vida académica e também, por vezes, na vida pessoal.</p> <p>- falarmos todos a mesma linguagem, estes é que serão os grandes elementos motivadores.</p>	<p>- Diria que pode haver aqui uma paridade, sim.</p> <p>- Obviamente que os objetivos são diferentes, isso é indiscutível, mas certamente que a forma de motivar poderá ser muito semelhante, sim</p>	<p>- Volatilidade dos níveis motivacionais, em parte fruto da pressão da sociedade.</p> <p>- Relevância da componente relacional. – Ligações com Reis (2008).</p> <p>- O Professor visto como conselheiro e amigo.</p> <p>- Partilha da mesma “linguagem”.</p> <p>-Indefinição quando questionado se motivar colaboradores é na sua essência igual a motivar alunos.</p>	
--------------------------------------	---	--	--	--	--

<p><b>Entrevistado 3 – Diretor</b></p>	<p>- <i> pessoa sem instrução, sem educação hoje nos dias que correm, não é, desde o século XIX em diante isso tomou-se um fator importantíssimo para o sucesso atual.</i></p> <p>- <i> A nível do Secundário, enfim, há um caminho anterior.</i></p> <p>- <i> se a pessoa não tiver alguns, algumas armas, não é, muito difícil será (...) e hoje não, a mobilidade social, e não só, (...) não se vão limitar só a, com o país, não é, portanto à sua zona de onde vivem, não é, portanto, hoje, pronto, os jovens (...) à procura de outra oportunidade também</i></p>	<p>- <i> A escola hoje em dia, não só no caso do Secundário como de outros níveis de ensino, a escola hoje tem muitos concorrentes, não é, digamos que antes a escola era aquele templo quase.</i></p> <p>- <i> inclusivamente também os media, tem muita importância por vezes na perspetiva que os jovens têm de, enfim, se vale a pena estudar, não é, portanto, alimentam-se, pronto, de grandes mitos.</i></p> <p>- <i> Ah! Pode não estudar, até pode ser futebolista, pode ser um modelo, pode ser ator, pode ser isto, pode ser aquele outro...”, não é? E, além disso, também as condições socioeconómicas &lt;...&gt;, que isso também pode ser desfavorável à (...)</i></p> <p><i>Continuação dos estudos,</i></p> <p>- <i> nós, professores, temos de contornar isso um bocado.</i></p> <p>- <i> um problema que muitos jovens têm, não é, e os pais, têm um problema também grande, é eles passarem dias inteiros fechados no quarto frente a um computador (...) hábitos de sedentarização (...) segundo este estudo, vão viver menos tempo do que nós.</i></p> <p>- <i> estes meios têm</i></p>	<p>- <i> É um bocado diferente, embora haja, evidentemente, coisas em comum.</i></p> <p>- <i> do aluno tem que resultar um produto.</i></p> <p>-</p>	<p>- <i>Enfoque na evolução da Educação ao longo do séc. XIX. – Ligações com Arends (2008).</i></p> <p>- <i> Referências à mobilidade social como fator motivacional. – Ligações com Miranda (2003), Aronowitz (2005).</i></p> <p>- <i> Ideia que os processos de estudo e aprendizagem no ensino secundário são condicionados por todo o passado escolar do aluno.</i></p> <p>- <i> Expressa a opinião que a escola tem hoje muitos “concorrentes”, fatores de distração, como os media, a internet.</i></p> <p>- <i> Transmite a ideia que os media induzem nos jovens o mito de não valer a pena estudar, não só pelo endeusamento de certas personalidades mas também pelo desemprego existente.</i></p> <p>- <i> Alerta para os perigos da sedentarização dos</i></p>	
--	---	--	--	--	--

Entrevistado 3 – Diretor		<p>potencialidades muito grandes, não é, enfim, a informação que está disponível é enorme, mas quer dizer, no meio dessa informação enorme há grande parte que é lixo.</p> <p>- Claro que também não vamos defender que se faça censura, não sou favorável a isso</p>		<p>jovens e suas implicações para a saúde.</p> <p>- Transmite a opinião que motivar alunos é diferente de motivar colaboradores nas empresas, embora com um núcleo comum, o da necessidade de ambos apresentarem resultados.</p>	
Entrevistado 4 – Encarregada de Educação	<p>- Eu acho que os alunos não estão motivados para estudar hoje em dia.</p> <p>- mas eu penso que muitos deles hoje questionam-se se vão estudar para estarem desempregados ou se vão estudar para estar numa caixa de supermercado.</p> <p>- há alunos que realmente estão motivados porque também já se aperceberam se, que é difícil com formação, então sem formação muito mais.</p> <p>- criam-se cursos para, depois estão fechados porque só têm 3 alunos, e penso que não há um estudo efetivo das necessidades do país.</p> <p>- ainda hoje eu não percebi porque é que o meu filho tirou um curso de Ciência Política, eu sei porque é que gostou, mas não percebo para que é que serve (...) aliás ele tinha média para entrar onde quisesse,</p> <p>- tem um objetivo a atingir, tem uma meta, gosta de estudar, portanto, está motivada e está preocupada</p>	<p>- pode ser uma fase que o adolescente está a atravessar, uma situação familiar menos resolvida, uma separação de pais, uma situação de bullying que hoje se fala muito.</p> <p>- O professor tem que ser soberano dentro da sala de aula e como, como os pais são soberanos em casa</p>	<p>- A essência é a mesma. (...) Eu não sei se é pela minha formação de Educadora de Infância, eu valorizo muito o relacionamento próximo, o estar próximo da pessoa.</p> <p>- nós interessarmo-nos pelos problemas das pessoas, tentar saber se naquele dia a pessoa não está bem e se precisar eu estou aqui, eu valorizo muito isso.</p> <p>- os pais valorizam muito a menina andar no ballet, o menino ir ao futebol, o menino ter Informática, o menino ter Inglês, o menino ter natação, e depois ainda querem que tenham sucesso na escola.</p> <p>Como é que uma criança ou um adolescente pode ter, muitas vezes, sucesso na escola ou motivação para tal quando chega, sai de casa às 7h00 da manhã e chega à casa às 08h00 da noite?</p> <p>- vou ser um bocadinho mais</p>	<p>- Convicção que, atualmente, os alunos não estão motivados para estudar.</p> <p>- Relação evidente entre a desmotivação e o problema do desemprego e de fraca realização profissional.</p> <p>- Referências a desfasamento entre a oferta de cursos superiores e as necessidades do mercado.</p> <p>- Incredulidade por um dos filhos ter optado por um curso do seu agrado, ao invés de ter escolhido um curso tendo em vista as necessidades do mercado de trabalho.</p>	

<p>Entrevistado 4 – Encarregada de Educação</p>	<p><i>com o que vai tirar, mas, ao mesmo tempo, as saídas profissionais que irá ter (...) eu penso que há uns 5 a 7 anos atrás eles não faziam e, neste momento, pela envolvimento toda que estamos a atravessar, eu penso que eles já fazem essa gestão, pensando ir para a área que gostam, mas tentar saber as saídas profissionais</i></p>		<p><i>radical: os meus filhos, desde que começaram a estudar, desde que entraram no 1º ano do 1º Ciclo, nunca tiveram atividades extracurriculares</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nota-se uma certa contradição, inicialmente, em termos pessoais, valorizava a área da política, manifestando agora irrelevância para com o curso de ciência política.</li> <li>- Alunos já terão a preocupação de tentar aceder a cursos superiores que gostam, mas que tenham saída profissional.</li> <li>- As causas para a desmotivação podem ser fortuitas e devido a problemas familiares. – Ligações com Serrano (1996).</li> <li>- Defesa de um reforço do papel do professor em sala de aula e da família em casa.</li> <li>- Opinião que motivar, na sua essência é igual na escola e nas organizações empresariais.</li> </ul>	
---	--	--	--	--	--



Entrevistado 4 – Encarregada de Educação				<p>- Enfoque na proximidade, no relacionamento. – Ligações com Reis (2008).</p> <p>- Perspetiva de que atividades curriculares em excesso podem prejudicar o sucesso escolar. – Ligações com Simão (2005).</p> <p>- Rejeição total das atividades extracurriculares.</p>	
Entrevistado 5 – Responsável do ISCTE	<p>- um fator de motivação para os alunos poderá ser o seu, tem de certeza a ver com o seu futuro profissional (...)Um outro, acho que está inerente, e que advém deste percurso profissional e sucesso profissional (...)tem de cumprir determinadas etapas da vida (...)e depois penso que também vamos buscar um bocadinho à realização dos superiores.</p>	<p>- eu acho que continua a ser um grande problema, é o caso, a base em que o aluno se encontra inserido, seja geograficamente, seja socialmente.</p> <p>- acho que não é ele estar desmotivado, é, ele não se consegue integrar porque é uma realidade que para ele não faz sentido.</p> <p>- Um outro, que eu não acredito, mas que poderá ser um fator de desmotivação é olhar à volta e ver as oportunidades que poderá vir a ter no país.</p> <p>- as notícias negativas que todos os dias ouve na televisão, na rádio, entre amigos, entre família, ou</p>	<p>- Acho que é um pouco diferente (...) Até porque num trabalho existe a recompensa por aquilo que as pessoas desempenham e, como eu disse há pouco, na formação a recompensa está na própria pessoa</p> <p>- o professor pode exigir até certo ponto, mas o esforço tem de ser essencialmente do aluno (...)em termos empresariais não, está muita coisa em jogo, e a pessoa como é recompensada pelo seu trabalho logicamente poder-se-á exigir muito mais.</p>	<p>- Refere como fatores motivacionais o futuro profissional, e o aluno desejar assumir-se como exemplo perante a família. – Ligações com Aronowitz (2005), Simão (2010).</p> <p>- Refere como principais entraves a que o aluno se motive para o estudo, a zona geográfica, as preocupações com os impactos da crise económica, e estatuto</p>	

Entrevistado 5 – Responsável do ISCTE		<p><i>seja, as dificuldades que as pessoas enfrentam.</i></p> <p><i>- é bom um aluno sentir que mais do que um professor ali está uma pessoa com quem pode desabafar.</i></p>		<p>socioeconómico do agregado familiar, bem como o choque com uma realidade que para ele não faz sentido. – Ligações com Santiago (2012).</p> <p>- Transmite a opinião que motivar alunos é diferente de motivar colaboradores nas empresas.</p> <p>- Os colaboradores têm uma recompensa material imediata, os alunos têm uma recompensa imaterial e difusa no tempo.</p>	
Entrevistado 6 – Especialista de Recursos Humanos	<p><i>- pode ser um objetivo concreto, que é, às vezes objetivos podem ser as notas, mas às vezes há objetivos mais longos que é uma determinada profissão.</i></p> <p><i>- e não duvido que haja muitos alunos que também estejam motivados pelo gosto de aprender, puro e simplesmente por esse gosto.</i></p>	<p><i>- é o caso do aluno que não tem um projeto de vida.</i></p> <p><i>- o aluno que não faz a ligação entre “aquilo que estou a aprender” e “o meu futuro”, eu acho que vai ser mais difícil essa capacitação.</i></p> <p><i>- mas depois eu acho que existem muitos outros que é, se o aluno não está motivado para o estudo ou para a aprendizagem é porque está motivado para outras coisas, eu acho que hoje em dia há muitos fatores de distração que o mobilizam mais.</i></p>	<p><i>- Eu acho que na essência passa.</i></p> <p><i>- porque aprender também tem muito que ver com assumir riscos, não é, fazer algo novo, de dizer algo diferente.</i></p> <p><i>- tem de se estar atento aquilo que efetivamente mobiliza cada um e isso é diferente de pessoa para pessoa, não têm as mesmas necessidades.</i></p>	<p>- Defende que o que motiva um aluno são fatores no curto prazo, como as notas, e de longo prazo, como uma profissão.</p> <p>- Expressa a ideia que o aluno tem que reconhecer a importância do que está a aprender. – Ligações com Fernandes (2011), Wallon (2012).</p> <p>- Defende a ideia que motivar alunos é na sua</p>	

<p>Entrevistado 6 – Especialista de Recursos Humanos</p>		<p><i>- um conflito, para mim, entre um aluno e o professor é o suficiente para aquele aluno, eventualmente, até nem querer estar ali, não é, e, eventualmente, até rejeitar o que o professor diz.</i></p>		<p>essência o mesmo que motivar trabalhadores nas empresas.</p> <p>- Defende como absolutamente necessário estar-se atento às necessidades dos outros e encara a gestão de conflitos como uma área crucial nas diferentes relações na escola. – Ligações com Maslow (1954), Serrano (1996).</p> <p>- Expressa a ideia que aprender passa muito por um assumir de riscos, por fazer coisas novas e de forma diferente, experimentando. – Ligações com Jorro (2000).</p>	
--	--	---	--	--	--

**Tema: Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso.**  
**Categoria: expectativas Futuras e Potenciais Mudanças conceptuais ao nível da Motivação e Aprendizagem (Parte 1)**

<b>Unidades de Contexto</b> <b>Entrevistados</b>	<b>Blocos</b> <b>Sub Categoria 1</b>	<b>Blocos</b> <b>Sub Categoria 2</b>	<b>Observações</b> <b>Síntese da Unidade Contexto</b>	<b>Observações</b> <b>Análise Comparada das Entrevistas</b>
	Considera que na sua prática profissional futura, continuará a ser necessária uma especial atenção às questões da motivação? Em que moldes?	Apresente por favor algumas ideias que julgue poderem atenuar a desmotivação nas escolas e organizações.	(Principais Ideias do Entrevistado)	(Síntese geral das Ideias dos Entrevistados)
<b>Entrevistado 1 – Professor Filosofia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a motivação vai ser cada vez mais importante. Se até agora era, vai ser mais importante</li> <li>- Os miúdos estão cada vez mais apáticos, mais distanciados da realidade, mais concentrados neles próprios, a própria, o próprio relacionamento com os alunos foi, foi substituído por uma espécie de rede invisível entre as pessoas, como o Facebook e a Internet em termos gerais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mas sem dúvida nenhuma, eu acho que passa por uma reestruturação muito profunda daquilo que é ser professor. Tem que haver uma formação muito mais centrada, humana, uma formação de professores que não há, estamos muito concentrados no currículo</li> <li>- Tem que haver uma reestruturação da própria forma como a escola funciona, turmas mais pequenas, um contacto mais direto entre professores e alunos, sabermos a história dos alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância da motivação permanecerá uma constante.</li> <li>- Referência de novo à importância das relações humanas.</li> <li>- Necessidade de reconstrução da escola e do ser professor. – Ligações com Barros Dias (2004), Perrenoud (2002), Arends (2008), Enguita (2007).</li> </ul>	
<b>Entrevistado 2 – Professor Geografia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A questão da motivação cada vez está mais na ordem do dia.</li> <li>- Há que adotar estratégias do ponto de vista das didáticas e das disciplinas, trabalhá-las para direcionar para a questão da motivação.</li> <li>- torna-se um imperativo hoje em Ciências da Educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- procurar que aqui, as ideias, &lt;...&gt; não estejam tão fechadas, tão, tão, diria relutantes à opinião de alguns dos seus pares.</li> <li>- haja abertura, espaço de discussão.</li> <li>- primeiro ponto, os alunos estão desmotivados por alguma incerteza do ponto de vista profissional</li> <li>- Pelo contexto económico que nós atualmente conhecemos.</li> <li>- os professores, nota-se claramente um fecho, há aqui, obviamente, um mundo um pouquinho distante (...) no sentido que essa inovação, esta motivação, como pode ser, ou podem dizer respeito a um grupo de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposta de redefinição das didáticas, em função do papel decisivo da motivação.</li> <li>- Defesa de maior abertura e discussão na escola.</li> <li>- No colégio estudado, sente os alunos desmotivados, pela incerteza profissional e crise económica.</li> <li>- Perceciona-se algum choque conceptual intergeracional na</li> </ul>	

Entrevistado 2 – Professor Geografia		<p><i>professores de uma faixa etária muito mais nova, uma nova concepção do mundo da educação por vezes choca com quem está à frente da própria instituição. E como choca, a consequência pode ser a não abertura e pode não haver diálogo, (...) tanto que o trabalho depois no dia a dia poderá ser muito rotineiro e levar então à desmotivação dos próprios professores.</i></p> <p><i>- essa relação escola-casa existe, embora tenhamos que, cada vez mais, lidar com um público mais exigente.</i></p>	<p>instituição, e problemas ao nível da discussão e abertura ao diálogo e confronto de ideias.</p> <p>- Reconhecimento de desmotivação tanto nos professores como nos alunos.</p> <p>- A relação escola-família existe, mas realce para as exigências cada vez maiores por parte do contexto familiar sobre a escola.</p>
Entrevistado 3 – Diretor	<p><i>- nós herdamos imensas coisas do passado, não é, para construir o futuro.</i></p> <p><i>- as coisas estão um pouco complicadas, não é, mas se caímos num pessimismo "não vamos a lado nenhum.</i></p> <p><i>- as sociedades não são estáticas.</i></p> <p><i>- lá está, é por isso que se a pessoa estiver preparada (...) o conhecimento é fator principal para a pessoa conseguir ultrapassar as dificuldades.</i></p> <p><i>- podia haver menos cursos talvez, não é, portanto, certas áreas.</i></p>		<p>- Reforço da importância da preparação dos alunos para enfrentarem os desafios presentes e futuros.</p> <p>- Desacordo demonstrado pela proliferação de muitos institutos politécnicos e instituições privadas, e pela existência de cursos desajustados à nossa realidade..</p>
Entrevistado 4 – Encarregada de Educação	<p><i>- Temos que nos motivar todos os dias, senão não saímos de casa.</i></p> <p><i>- nós também temos que lutar para alguma coisa e por objetivos e por realização pessoal e eu penso que isso é a chave do nosso bem-estar.</i></p> <p>-</p>	<p><i>- Eu penso que a chave está na relação que a hierarquia de topo depois pode transmitir, ou não, aos colaboradores, e a confiança que poderá, ou não, transmitir à pessoa.</i></p> <p><i>- temos um caso recente com a, quando foi o incêndio da Sicasal, todos deitaram mãos à obra e a empresa não foi abaixo. (...) uma forte ligação entre a entidade</i></p>	<p>- Reconhecimento que diariamente surgem objetivos e que existe uma motivação mínima que nos faz sempre avançar.</p> <p>- De novo a referência a relações de proximidade entre a chefia e colaboradores.</p>

Entrevistado 4 – Encarregada de Educação		<i>patronal e entre os trabalhadores (...) O espírito de equipa funciona</i>	- Enfoque no espírito de equipa.	
Entrevistado 5 – Responsável do ISCTE	<p><i>- as coisas não vão ser hoje, amanhã não vão ser o que são hoje, e as consequências do que fazemos diariamente vão ter retorno no futuro.</i></p> <p><i>- importante para a motivação futura é impormos todos os dias novos objetivos, novas ideias, propormos atingir metas acima daquelas que vamos ultrapassando.</i></p>		<p>- Referência à constante metamorfose da sociedade. – Ligações com Demiray e Sharma (2009).</p> <p>- Ênfase na constante definição de objetivos após os anteriores terem sido superados. – Ligações com Maslow (1954).</p>	
Entrevistado 6 – Especialista de Recursos Humanos	<p><i>- na minha prática profissional decididamente sim.</i></p> <p><i>- eu acho que quando as pessoas estão desmotivadas aquela experiência esfuma-se entre outras, passa ao lado.</i></p> <p><i>- a motivação é muito importante neste aspeto porque pode tornar a experiência numa experiência única.</i></p>	<p><i>- já falámos dessa questão relacional, desta capacidade de identificar efetivamente aquilo que é as necessidades de cada um e, nas escolas, planejar as atividades em função dos alunos e não só organizacional,</i></p> <p><i>- é muito importante o reconhecimento, e quando eu digo o reconhecimento não estou a falar necessariamente de competências materiais por algo, mas é as pessoas sentirem que a sua chefia ou o professor ou, pronto, reconhece o valor, reconhece o talento, reconhece uma aprendizagem</i></p>	<p>- Reconhecimento que as questões motivacionais continuarão a marcar presença na vida profissional.</p> <p>- Enfoque no reconhecimento, da atribuição de feedbacks positivos.</p>	

**Tema: Motivação e aprendizagem: A didática da Economia no ensino secundário – um estudo de caso.**  
**Categoria: expectativas Futuras e Potenciais Mudanças conceituais ao nível da Motivação e Aprendizagem (Parte 2)**

<b>Unidades de Contexto</b> <b>Entrevistados</b>	<b>Blocos</b> <b>Sub Categoria 1</b>	<b>Blocos</b> <b>Sub Categoria 2</b>	<b>Observações</b> <b>Síntese da Unidade Contexto</b>	<b>Observações</b> <b>Análise Comparada das Entrevistas</b>
	Quais as mudanças conceituais e metodológicas que julga poderem vir a ocorrer na área da motivação e aprendizagem?	Certos teóricos remetem para diferentes fatores motivacionais nesta era global, adiantando que as melhores recompensas já não são tanto as monetárias/materiais, mas outras. Concorda? Quais as recompensas que julga eficazes nos dias de hoje e no contexto da sua atividade profissional?	(Principais Ideias do Entrevistado)	(Síntese geral das Ideias dos Entrevistados)
<b>Entrevistado 1 – Professor Filosofia</b>				
<b>Entrevistado 2 – Professor Geografia</b>	<p><i>- incorporar cada vez mais as novas tecnologias, aqui falo de novas tecnologias, novas plataformas, novas formas de comunicar e de chegar aos alunos, no fundo, falando a tal mesma linguagem.</i></p> <p><i>- fazer das redes sociais ou outras similares que possam trazer para a escola algo de novo.</i></p> <p><i>- Os timings dos nossos alunos são muito mais rápidos.</i></p> <p><i>- enquanto professores, temos de acompanhar os alunos, acompanhar, não digo da mesma maneira, mas procurar ser inovadores nas aprendizagens.</i></p> <p><i>- Acaba por ser positivo, já experimentei este ano letivo, confesso que desmazelei um pouco e não, e não produzi, não produzi materiais para lá colocar.</i></p> <p><i>- o pouco que já usei, o feedback é muito positivo.</i></p> <p><i>- aqui nem há razões, é a razão, tem que ver com formação profissional dos professores. Nós, confrontamo-nos diariamente com colegas que trabalham</i></p>	<p><i>- Bom, obviamente que a questão monetária é importante.</i></p> <p><i>- há outras condições que, neste momento, se tornam imperativas numa organização como a nossa, a questão de facilitar formação.</i></p> <p><i>- procurar que haja maior receptividade face à incorporação das novas tecnologias, e para haver novas tecnologias é necessário que haja investimento nessas mesmas novas tecnologias.</i></p> <p><i>- isto é muito além da questão monetária, estamos a falar de todo o cenário que, tudo aquilo que acaba por ser o material de trabalho ou da matéria-prima que trabalhaste juntamente com os alunos</i></p>	<p><i>- Necessidade de melhorar a utilização das TIC nos processos de ensino-aprendizagem. – Ligações com Ferreira (2009), Drotner (2008).</i></p> <p><i>- Relevância de novo para se falar a mesma “linguagem” dos alunos.</i></p> <p><i>- Importância das redes sociais e LMS (vide Moodle).</i></p> <p><i>- Professores devem inovar as suas aulas.</i></p> <p><i>- Refere as LMS como importantes, identificando feedbacks positivos, mas nota-se alguma resistência, que será generalizada, à produção de materiais (conteúdos).</i></p>	

<p><b>Entrevistado 2 – Professor Geografia</b></p>	<p><i>segundo métodos desfasados.</i>  <i>- pessoas que nunca fizeram formação profissional nos últimos 20-30 anos.</i>  <i>- não estão dispostos a querer mudá-los nem estão dispostos a fazer novos materiais ou novas formas de comunicação com os próprios alunos.</i>  <i>- é sobretudo relutância de utilizar tudo o que seja novas tecnologias para a educação.</i>  <i>- E consideras que isso tem impactos a nível da aprendizagem dos alunos?"&gt;</i>  <i>Tem no sentido que, acaba por ser um método muito expositivo e não um método que acaba com que os alunos aprendam, diria, estudem apenas para um teste e esse conhecimento seja rapidamente apagado</i></p>		<p>- Preocupação manifestada, por existirem professores sem qualquer formação adicional nas últimas décadas e portanto completamente desfasados, pelo menos das novas conceções do ensino.</p> <p>- Resistência à mudança dos professores.</p> <p>- Resistência à mudança, insistência unicamente no modelo expositivo, com claros impactos, negativos, na aprendizagem dos alunos. – Ligações com Arends (2008), Sharples (2006).</p> <p>- Afastamento dos alunos, por não se reverem num conhecimento momentâneo (memória de curto-prazo).</p> <p>- Recompensas monetárias são importantes, mas mais importante é o crescimento integral dos alunos.</p>	
<p><b>Entrevistado 3 – Diretor</b></p>	<p><i>- é provável que sim, não é, não sei dizer agora quais, mas acredito que sim, portanto, hoje conhecemos melhor o indivíduo e, enfim, a interação das pessoas, da sociedade.</i>  <i>- até em relação àquilo que poderá ser</i></p>	<p><i>- O prazer de saber, o prazer de compreender melhor as coisas.</i>  <i>- eu costumo dar este (...) exemplo da medicina, uma pessoa tira um curso de Medicina (...) claro que tem de se saber Anatomia,</i></p>	<p>- Defende como prováveis algumas mudanças conceptuais e metodológicas, não deixando de defender a existência de um referencial imutável.</p>	



Entrevistado 3 – Diretor	<p><i>mais interessante ensinar ou que se considere mais interessante ensinar, embora haja, enfim, um núcleo básico.</i></p>	<p><i>Fisiologia, e essas coisas todas, mas depois falta a outra parte, a parte humana.</i></p> <p><i>- eles hoje ainda tem lá umas cadeirinhas de, pronto, que eles não dão importância nenhuma àquilo (... ) De ética, aquilo é para fazer, despachar e acabou.</i></p> <p><i>- para viver temos de trabalhar, etc., mas há outras coisas que podem motivar a pessoa.</i></p> <p><i>- há quem diga que em Portugal os professores são bem pagos, ganham mais do que nos outros países europeus, acho um bocadinho &lt;...&gt;, portanto, pronto, a questão de ordem material se calhar é importante.</i></p> <p><i>- o professor está cá para ensinar (...) para instruir, para educar, não é, evidentemente que tem que, pronto, está ali para, burocracia, mas em excesso acaba por desvirtuar a noção do professor.</i></p> <p><i>- nós aqui, pronto, já tivemos mais alunos, esperamos que outra vez tenhamos esses números, não é, à volta dos 600.</i></p>	<p>- Refere que para além das questões materiais existem outras que norteiam os indivíduos, contrariando assim as ideias de Taylor. – Ligações com Taylor (1911).</p> <p>- Enfoque na Ética, quando critica alguns médicos por serem muito bons tecnicamente mas poderem apresentar lacunas do ponto de vista da formação humana, da Ética.</p> <p>- Desagrado manifestado em relação ao elevado peso burocrático que emana do Ministério da Educação, podendo afetar a prática pedagógica dos docentes.</p> <p>- Reconhece que esta burocracia é, ainda assim, menor no ensino particular.</p> <p>- Revela alguma apreensão pela redução de alunos no colégio, nos últimos anos.</p>	
Entrevistado 4 – Encarregada de Educação	<p><i>- Dão uma resposta, dão de certa forma uma orientação, e não, não me parece que vá haver.</i></p> <p><i>- em períodos como de “vacas gordas” é fácil motivar, quase que a pessoa se esquece da teoria da motivação porque aquilo surge de uma forma natural,</i></p>	<p><i>- eu penso que a valorização pessoal de cada colaborador é muito, muito importante.</i></p> <p><i>- , a direção não tem de ser um cargo de policiamento e tem de ser antes mais um cargo de proximidade, ser um cargo de</i></p>	<p>- Expressa a opinião que não existirão para breve grandes mudanças conceptuais e metodológicas.</p> <p>- A motivação surge naturalmente em períodos de</p>	

<p>Entrevistado 4 – Encarregada de Educação</p>		<p><i>cumplicidade, e daí a valorização pessoal porque todos somos bons nalguma coisa.</i></p> <p><i>- neste momento, temos muito mais facilidade em apontar aspetos negativos numa pessoa do que os positivos</i></p> <p><i>- nós estamos a atravessar uma crise de valores.</i></p> <p><i>- eu não sei se será desagregação porque muitas vezes não há desagregação, estão todos juntos, mas é o afastamento e a demissão do papel de pai pelos próprios pais que entregaram a educação dos filhos à escola.</i></p> <p><i>- À medida que o grau de ensino vai aumentando, os pais vão demitindo-se cada vez mais, às reuniões de pais da creche vão todos, na reunião do jardim de infância vão todos, na reunião do ATL já começam a ir menos e depois, pela experiência que eu tenho tido, no acompanhamento dos meus filhos, cada vez vão diminuindo mais e aí também é um fator de desmotivação para o professor.</i></p> <p><i>- Os compromissos profissionais penso que não justificarão tudo.</i></p> <p><i>- o que é facto é que elas conseguiam estabelecer elos familiares mais fortes do que hoje se cria muitas vezes e depois há outras, há contingências, a tal desagregação e com a família nuclear já não é aquilo que era.</i></p>	<p>prosperidade.</p> <p>- Mostra preocupação por geralmente as pessoas apontarem mais facilmente aspetos negativos nos outros, que os positivos.</p> <p>- Defende a existência de uma perda de valores. – Ligações com Espada (1997), Kechikian (1993), Steiner (1992).</p> <p>- Enfoque na demissão dos pais na educação dos filhos esperando que a escola possa assumir também esse papel. – Ligações com Almeida (2005), Brito (2007).</p> <p>- Referência que o afastamento dos pais da escola, no acompanhamento dos filhos, é gradual, à medida que vai avançando no seu percurso escolar.</p> <p>- Alerta para a existência de elos familiares mais frágeis e de formas de educar diferenciadas, em diferentes contextos, o que em nada contribui para a estabilidade da criança.</p> <p>- Enfoque na necessidade de</p>	
---	--	--	---	--

<p>Entrevistado 4 – Encarregada de Educação</p>		<p>- a criança não tem, lá está, a tal linha orientadora da educação porque na casa da mãe recebe uma educação, na casa do pai recebe outra educação, na casa da avó recebe outra educação, e a criança anda aos trambolhões.</p> <p>- os pais não, não souberam desde pequenos inculcar regras porque parece que hoje em dia está instituído que impor regras é mau. Ter regras não é mau, ter regras faz parte da socialização.</p> <p>- depois há essa falta de assertividade, quando chegam à escola, que sabem que, portanto, que é um bocadinho organizacional, que eles têm de respeitar, que é completamente diferente de estar em casa, portanto, estar numa sala de aula não é a mesma coisa que a sala de estar.</p> <p>- Lá está, eu penso que é mais uma estratégia de motivação. Para já, é sair das paredes da escola e alargar-se os horizontes em termos de experiências, porque eles estão numa idade que gostam de conhecer coisas novas, que precisam de saber e que estão ávidos de saber.</p> <p>- eu escolhi uma escola particular em função da segurança que oferece uma escola particular, que não oferece uma escola pública (...) o facto de os alunos serem acompanhados (...) o facto de</p>	<p>estabelecimento de regras, a criança tem de ter regras definidas.</p> <p>- Dá particular importância aos jogos de management, possibilitando um alargar de horizontes, reforçando conhecimentos.</p> <p>- Os motivos citados que levaram à escolha do colégio foram, a segurança suplementar que não oferece uma escola pública, acompanhamento próximo, horários contínuos e mais ajustados e a qualidade do ensino. Também citou o já ter conhecimento da existência da escola e por uma questão de proximidade da área de residência.</p> <p>- Refere que uma boa escola define-se essencialmente pela existência de bons professores, mais relevantes que instalações e projeto educativo.</p>	
---	--	---	---	--

Entrevistado 4 – Encarregada de Educação		<p><i>haver um horário contínuo, (...) O facto de haver sempre um acompanhamento essencialmente próximo dos alunos (...) E depois a qualidade do ensino (...) também influenciou o facto de ter tirado a licenciatura aqui, (...) por uma questão de proximidade da área de residência (...) Mas mais a qualidade de ensino do que propriamente do projeto educativo ou qualquer outra...(...) acima de tudo a nível dos professores. (...) As instalações não são fatores condicionantes para um bom ensino ou para um mau ensino, podem fazer muita coisa boa dentro de más instalações.</i></p>		
Entrevistado 5 – Responsável do ISCTE	<p><i>- a motivação é uma questão que acaba por estar sempre a evoluir.</i>  <i>- um treinador cada vez mais, a vertente motivacional que impõe à equipa está acima de qualquer tática.</i>  <i>- José Mourinho, que já passou por diversos campeonatos, diversos países diferentes, diversas equipas diferentes, contextos diferentes, com jogadores muito diferentes, e no entanto ele conseguiu ganhar em todos esses desafios a que se foi propondo e isso também porque ele é um condutor de pessoas como ninguém.</i>  <i>- com certeza, existirão estratégias motivacionais e tudo o mais diferentes do que são hoje, senão isto era (...) uma coisa com um fim à vista, que não me parece.</i></p>	<p><i>- Concordo plenamente (...) se se resumisse àquilo que ganhamos no fim do mês com certeza nenhuma pessoa se sentiria realizada pelo menos a longo prazo.</i>  <i>- a pessoa se ganha mundos e fundos o dinheiro a certa altura, deixa de ser isenta porque nunca consegue, exato, gastar aquilo que recebe, e no fundo tem de procurar outros valores que o façam sorrir diariamente.</i>  <i>- Eu penso que o brio profissional acima de tudo, o trabalho em equipa, cada vez mais é fundamental, a honestidade entre colegas de profissão, e, essencialmente, a entreaajuda entre as pessoas.</i>  <i>- o trabalho em equipa é, aqui no</i></p>	<p><i>- Expressa a opinião que existirão contínuas mudanças ao nível do enquadramento conceptual e metodológico da motivação.</i></p> <p><i>- Socorre-se do exemplo do treinador José Mourinho como um exemplo de sucesso ao nível da motivação das suas equipas e como gestor de recursos humanos em termos genéricos.</i></p> <p><i>- Refere que para além das questões materiais existem outras que norteiam os indivíduos, contrariando assim</i></p>	

Entrevistado 5 – Responsável do ISCTE		<i>ISCTE, é crucial e passamos isso mesmo para os alunos, isto porque futuramente quando entrarem no mercado de trabalho se pensarem isoladamente não vão atingir, de certeza absoluta, sucesso, ou seja, o próximo é o espelho de um bocadinho daquilo que nós fazemos.</i>	as ideias de Taylor. – Ligações com Taylor (1911).  - Enfoque no brio profissional, trabalho em equipa e honestidade como fatores críticos de sucesso, sendo também algumas das principais imagens de marca da ISCTE Business School.
Entrevistado 6 – Especialista de Recursos Humanos	<p>- a primeira vez que penso nisso. Sinceramente, eu não sei.</p> <p>- eu acho que tem de haver novas abordagens (...) algumas podem trazer alguma perspetiva diferente, mas há uma base.</p> <p>- no plano prático, eventualmente, poderão sempre surgir coisas muito inovadoras, agora no plano conceptual não sei se vai mudar muito.</p>	<p>- um exemplo concreto, quando elas têm um incremento no seu salário, quando elas ganham um prémio, se isso, para elas sentenciarem elas mesmas se isso implica um incremento na sua motivação que seja sustentável no tempo, as pessoas reconhecem que ficam contentes na altura, mas isso não é sustentável no tempo.</p> <p>- falei do facto da pessoa se sentir realizada.</p> <p>- as pessoas sentem que através do seu trabalho podem atingir um determinado resultado, que é importante para elas.</p> <p>- Há uma coisa que me apercebo imenso é que as pessoas falam muito em reconhecimento, valorizam imenso o reconhecimento, portanto, é um facto, podemos dizer que é um fator externo, mas que também para elas é importante, mas normalmente não se fala muito destes fatores.</p>	<p>- Transmite a ideia que as principais mudanças não se centram ao nível conceptual, mas sim ao nível da sua aplicação prática/metodológica.</p> <p>- Defende que recompensas materiais não perduram no tempo, remetendo assim para uma valorização bem vinculada do reconhecimento, as pessoas sentem que o seu trabalho é valorizado.</p>

## Anexo 4 – Transcrição Integral (Questionário aplicado a um dos alunos)

### QUESTIONÁRIO

Procura-se com a aplicação deste questionário, a obtenção de dados quantitativos relevantes, que apoiem a investigação para uma dissertação de mestrado, assente na temática da motivação e aprendizagem de alunos do ensino secundário.

As respostas são confidenciais. P.f. responda de forma sincera.

Idade: 17

Sexo: F

Ano de Escolaridade: 12º ano

#### Bloco I

Perguntas relacionadas genericamente com a motivação na escola

1. Quando pensa em causas da motivação, quais as 5 palavras que surgem de imediato no seu pensamento?  
Interesse / Deleito / Ambição / Empenho / Consciência

2. Quando pensa em consequências da motivação, quais as 5 palavras que surgem de imediato no seu pensamento?  
Sucesso / Empenho / Esporão / Ambição / Alcance de alto

3. Gosta de estudar?

Sim ☒ Não ☐

4. Estuda diariamente?

Sim ☐ Não ☒

5. Já reprovou em algum ano letivo?

Sim ☐ Não ☒

6. Gosta da sua escola?

Sim ☒ Não ☐

7. Gosta dos seus colegas?

Sim, de todos ☐ Sim, apenas de alguns ☒ Não ☐

8. Gosta dos seus professores?

Sim, de todos ☐ Sim, apenas de alguns ☒ Não ☐

9. Neste momento, considera que se esforça ao máximo, procurando uma efetiva aprendizagem?

Sim ☒ Talvez ☐ Não ☐

10. Pertence a algum grupo de alunos?

Sim ☐ Não ☒

Se respondeu afirmativamente, diga qua(is): \_\_\_\_\_

**Em todas as perguntas que se seguem, da questão 11 à questão 18, assinale com um X no campo que melhor reflete a sua posição, ordenando por importância, assinalando com 5 o mais importante, 4 o segundo mais importante e assim sucessivamente.**

11. Qual a sua posição em relação aos seguintes fatores, potencialmente motivadores para um aluno, em contexto escolar.

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Bons equipamentos na escola				x	
Bons Professores					x
Qualidade das Instalações			x		
Projeto Educativo				x	
Bom ambiente / Boa gestão dos conflitos			x		
Prestígio do Colégio		x			
Colégio bem localizado		x			
O colégio surgir bem posicionado nos rankings nacionais				x	

12. Tendo em conta a realidade escolar em que se encontra, considera os seus colegas motivados para o estudo...

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
		x			

13. Para si, estar motivado na escola representa...

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Ter boas notas nos testes				x	
Ter bons amigos				x	
Participar em todas as atividades escolares			x		
Boas notas nos trabalhos				x	
Ter boa participação				x	
Ser assíduo e pontual				x	
Boa relação com a direção		x			
Boa relação com os professores					x
Boa relação com os auxiliares			x		
Figurar no Quadro de Mérito				x	
Figurar no Quadro de Excelência				x	

14. Em que tipo de metodologias de aula se sente mais atento e motivado?

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Aulas expositivas			x		
Aulas práticas					x
Aulas de investigação				x	



Trabalhos em grupo		×			
Aulas com material áudio/vídeo				×	
Aulas utilizando recursos presentes em LMS (vide Moodle)			×		
Aulas com interação professor-aluno e aluno-aluno				×	

15. Tenha em atenção as seguintes premissas.

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Considero ter bons professores				×	
Sinto apoio por parte dos meus professores					×
Sinto que os professores preocupam-se com o meu aproveitamento					×
Os meus professores são assíduos					×
Os meus professores são pontuais				×	
Os meus professores incentivam-me a ir mais além				×	
Considero ter uma boa direção				×	
Considero ter bons auxiliares				×	
Sinto-me apoiado no estudo pelo meu EE					×
Revelo problemas de atenção em sala de aula	×				

Revelo problemas de interpretação e memorização	X				
---	---	--	--	--	--

16. Quais os fatores que, na sua opinião, mais contribuem para o insucesso dos alunos?

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Falhas na compreensão da linguagem dos professores				X	
Falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas				X	
Rapidez no tratamento dos assuntos				X	
Esquecimento rápido do que foi trabalhado				X	
Postura antipática por parte dos professores			X		
Postura desmotivada dos professores				X	
Antipatia pelo professor			X		
Desinteresse pela disciplina					X
Falta de hábitos de estudo					X
Conteúdos difíceis				X	
Indisciplina na sala de aula					X
Falta de atenção/concentração					X
Reduzida Motivação					X
Mudança de professores				X	
Problemas Pessoais/Familiares					X
Atividades extracurriculares em demasia			X		
Utilização excessiva da Internet / Redes Sociais			X		

17. Pretendo ter bom aproveitamento escolar essencialmente com o intuito de...

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Terminar o ensino secundário, relevando pouco as notas dos exames nacionais	×				
Terminar o ensino secundário, relevando bastante as notas dos exames nacionais					×
Acesso ao ensino superior no estrangeiro				×	
Acesso ao ensino superior público num curso/instituição preferida				×	
Acesso ao ensino superior público num qualquer curso/instituição				×	
Acesso ao ensino superior privado num curso/instituição preferida			×		
Acesso ao ensino superior privado num qualquer curso/instituição			×		

18. Pretendo de futuro, com o meu sucesso escolar...

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Ter bons conhecimentos					×
Ganhar muito dinheiro				×	
Ter um emprego de prestígio				×	

Conseguir ajudar a família				X	
Conseguir ajudar o país				X	
Tomar-me empreendedor				X	
Conseguir trabalhar no estrangeiro					X

#### Bloco II

Perguntas relacionadas com a disciplina de Economia

**Em todas as perguntas que se seguem, da questão 19 à questão 21, assinale com um X no campo que melhor reflete a sua posição, ordenando por importância, assinalando com 5 o mais importante, 4 o segundo mais importante e assim sucessivamente.**

19. Tendo presente unicamente o contexto das aulas de Economia...

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Considero ter um bom professor				X	
Sinto apoio por parte do meu professor					X
Sinto que o professor preocupa-se com o meu aproveitamento					X
O meu professor é assíduo					X
O meu professor é pontual				X	
O professor esclarece todas as minhas dúvidas					X
Estou agradado(a) com a disciplina				X	
Estou agradado(a) com o desempenho do professor				X	

20. Tendo presente as seguintes atividades, considera-as relevantes para reforço dos conteúdos da disciplina?

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Semana de Economia e Gestão (Católica Lisbon)					×
Jogo do Investimento (ISCTE)				×	
11 e 12 Horas de Gestão (ISCTE)					✓
PUBLIdevoradores (ISCTE)			×		
Prémio Professor Mário Ruivo (EUROCEAN)				×	
Concurso PORDATA (AEEP)					×
Outros _____					

21. Tendo presente as seguintes atividades, considera-as motivadoras ao participar e/ou ser premiado?

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Nem concordo, nem discordo (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)
Semana de Economia e Gestão (Católica Lisbon)				×	
Jogo do Investimento (ISCTE)				×	
11 e 12 Horas de Gestão (ISCTE)					×
PUBLIdevoradores (ISCTE)			×		
Prémio Professor Mário Ruivo (EUROCEAN)				✓	

Concurso PORDATA (AEEP)					×
Outros _____					

22. Qual é neste momento a sua média na disciplina de Economia?

19 valores

23. Qual é neste momento a sua média do ensino secundário?

18 valores

FIM

Obrigado pela sua colaboração!

## **Anexo 5 – Transcrição Integral (Entrevista a Professor de Filosofia)**

### **Entrevista a Professor de Filosofia (Entrevistado 1)**

**Nome:** Susana Isabel Lucena Teixeira

**Idade:** 40

**Cidade:** Lisboa, natural do Porto

### **Qual o seu percurso académico? Quando sentiu vocação para a área em que trabalha?:Qual a sua formação profissional? Gosta do que faz? Como explica o seu percurso profissional?**

Acabei o 12º ano ainda no Porto. Entrei depois em Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. O meu percurso foi feito, em termos académicos, essencialmente aí, tive oportunidade de participar num congresso internacional de um autor que viria a ser, ou que já estava na altura, a ser objeto da minha tese de mestrado. Também entrei num mestrado nessa mesma faculdade, no final dos 4 anos de licenciatura, porque optei por não fazer nessa altura a profissionalização, fui convidada para fazer o mestrado por uma das minhas professoras, num tema que me interessava e também numa altura que me interessava e daí ter adiado a profissionalização para muito mais tarde. Pronto, acabei por fazer apenas a parte curricular do mestrado. Adiei a profissionalização até porque, muito honestamente, não estava muito virada para fazer aquelas cadeiras na altura, não era isso que me motivava, pelo menos não naquela altura, e depois, <hesitação>, na altura também eu comecei a dar aulas no final da minha, no último ano da licenciatura, <hesitação> já, e, portanto, depois continuei com o mestrado. A seguir acabei por fazer o Mestrado ou, pelo menos, as cadeiras iniciais da parte mais teórica do mestrado, ou a parte de aulas, que contém aulas. Pronto, foi como disse, não entreguei a tese, enfim, por desavenças, eu diria, com a minha orientadora de tese. Mas foi um percurso muito importante, porque talvez as pessoas com quem eu aprendi mais hoje estão de facto na faculdade e foram alguns professores muito responsáveis a todos os níveis.

Eu confesso que, eu confesso que, se calhar, até, o percurso foi um pouquinho atribulado. Eu fui professora quase por acaso, eu diria, porque fui convidada para dar umas aulas na altura, no antigo Externato de Odivelas, e sempre foi uma coisa que eu sempre achei que era uma coisa, “pronto, está bem é por um ano”, “ok, depois vou fazer outra coisa qualquer”. <Entrevistador: «Temporário?»> Temporário, <hesitação> e depois as coisas acabaram por não serem temporárias, não é? Já estou aqui há cerca de 15/16 anos aqui, portanto, nesta empresa, <hesitação> mas não porque eu tivesse alguma coisa contra o ensino, mas porque achava que para se dar aulas efetivamente tinha de se ter

um perfil, e eu achava que não tinha. Sempre achei o trabalho de professor um trabalho extraordinariamente complexo.

### **E acha que já adquiriu?**

Eu acho que é uma coisa que se vai adquirindo, eu acho que todos os anos temos alunos diferentes, dentro do mesmo ano nós temos alunos diferentes, os alunos vão evoluindo, vão-se adaptando a nós e nós a eles. E eu, o que posso dizer, é assim, para ser pessoalmente honesta, eu acho que há aulas que resultam muito bem, ao ponto de nós dizermos “ainda bem que somos professores”, mas há muitas outras que não. Há muitas outras que não. Mas, acho que esta não é uma profissão como outra qualquer. De facto. E se realmente se leva as coisas mais ou menos a sério e se, de facto, é importante, mais ou menos na minha disciplina, não só transmitir conteúdos, mas, mais se calhar do que os conteúdos, a formação pessoal, o fornecer um conjunto de ferramentas para se pensar a realidade, e para pensarmos a nossa relação com os outros e nós próprios. <Entrevistador: «Consciência crítica»> Consciência crítica que reflete a crítica, aquilo que pensam acerca de nós próprios, que eu acho que é uma coisa que falta cada vez mais às pessoas em geral e à adolescência ainda mais. Gostam muito de respostas “fast-food”, como eu costumo dizer, rápidas e eficazes, não necessariamente as melhores respostas. E eu acho que há muito trabalho para fazer nesse aspeto, mas também acho que os, supostamente são os professores, privilegiadamente, que ensinam os alunos, mas também tenho o prazer de dizer que ao longo dos anos tive alguns alunos que me ensinaram muita coisa. E é essa abertura que eu acho que nós devemos ter enquanto professor, para aprendermos, nós também, a ser mais e melhor. Eu acho que faz com que ainda estejamos cá, não é? E não termos que procurar outra coisa qualquer para fazer, não é?

### **Qual o seu atual Cargo Profissional? Gosta do que faz? Neste momento via-se a mudar de emprego? Por quê?**

Nós, eu acho, eu acho que, independentemente do que for, nós, os seres humanos, somos uns seres muito acomodados às coisas. Nós acomodamo-nos às várias situações e quando elas não são totalmente insuportáveis, e mesmo quando o são, mas quando <hesitação> acabamos por nos acomodar. Eu vivo muito perto da escola, eu faço a minha vida muito perto da escola, os meus filhos estão muito perto da minha escola, e isso são <hesitação> é muito tentador, digamos assim, para não mudar de emprego. Mas eu diria que se mudasse, mudaria para um emprego que não teria nada a ver com pessoas diretamente, em que eu não lidaria com pessoas diretamente. É muito difícil lidar com pessoas. É muito <hesitação> as consequências às vezes de um mau relacionamento, as consequências de um mau entendimento, às vezes, são demasiado graves, e eu, ao longo dos anos, fui tendo alguns, algumas experiências complicadas com alguns alunos e que me marcaram muito, e



que acho que, não sei se me fizeram melhor professora, mas fizeram-me um bocadinho mais consciente, tornaram-me mais consciente. <Entrevistador: “Com alunos apenas?”> Com alunos essencialmente. Mas que me tornaram muito mais consciente acerca do perigo que é dar-se aulas. Também pode ser um perigo. Há um conjunto de temas que nós abordamos... <Entrevistador: «Em Filosofia?»> Em Filosofia especificamente. Temas complexos. Temas difíceis. Muitas vezes, a única vez em que eles os viram tratados, efetivamente, foi nessas aulas. E nós não sabemos muito bem o que estamos a mexer e com quem é que estamos a mexer e, às vezes, as consequências, nós gostamos de pensar “Ah! Estamos a abrir a mente”, pois, mas é que se calhar eles não querem é que se lhes abram a mente e... <Entrevistador: «E será difícil chegar lá, muitas vezes, à mente deles.»> É difícil chegar lá, é difícil... <Entrevistador: «Alguns alunos?»> Sim, é difícil chegar lá e há outra coisa também: é assim, a questão não é, voltando um bocadinho até às palavras do Sartre, a questão não é nós termos liberdade, a questão é o que é que nós vamos fazer com isso. E, às vezes, o facto, nós, os professores não podem dizer só “Isto é que vocês devem fazer ou não devem fazer!”, mas isso é deixar os miúdos com um grande ponto de interrogação. “Vamos fazer o quê?”, não é? <Entrevistador: «É necessário contextualizar...»> É necessário contextualizar e é necessário orientar. Eu não diria que não <hesitação> nós não devemos fazer por eles, decidir por eles, crer por eles, mas é preciso, pelo menos, pô-los em perspetiva, mostrar que há outras coisas, há outras formas de ver e de analisar a realidade, que não são necessariamente melhores ou piores, que são diferentes. E colocá-los na situação de escolha, e às vezes as escolhas são muito difíceis. É o que nos define como seres humanos, mas são escolhas muito difíceis. E às vezes <hesitação> há determinados tópicos ou temas que são, de facto, difíceis de digerir. E, às vezes, nós colocamo-los também a eles próprios, que não têm ainda mente de maturidade para às vezes encarar esses mesmos problemas, numa espécie de encruzilhada. E, portanto, os professores não se podem, acho eu, limitar a picar, entre aspas, os alunos e depois, enfim, dar o pontapé de saída e depois irmos embora. Mas temos que fazer algum acompanhamento a partir dali porque dizer “Toca a ir que não faz sentido!”, “Está bem, então o que faz sentido?”, pronto, e é muito complicado. Os miúdos estão muito habituados à ideia de que as perguntas têm de ter resposta, e não se lhes pode dar respostas várias, é uma resposta, e em Filosofia nós aprendemos que não há uma resposta e isso é muito “destruturante” para aquilo tudo e eles... <Entrevistador: “E sente-se o impacto do 9º para o 10º ano?”> Sente-se muito e depois é os próprios pais que estão um pouco perdidos neste contexto todo porque também não sabem muito bem como é que hão de ajudar os filhos. A adolescência é, por definição, uma época muito conturbada. A nível hormonal, do estritamente biológico, a nível da definição de personalidade, e nós temos que ter algum papel nessa, nós temos que os ajudar de alguma maneira. E ajudar não é cortar o caminho.

### **Onde gostaria de estar a trabalhar daqui a 5 anos e a fazer o quê?**

Sim, vejo-me <a lecionar>. Gostaria de ser uma professora mais sensata, eu acho, gostaria de ser uma professora mais sensata. Gostaria de, se calhar, em alguns casos, não colocar expectativas tão altas em relação aos alunos. Acho que todos os professores inicialmente, quando saem do curso, e se calhar os de Filosofia muito particularmente, por vários motivos, e se calhar não são todos, achamos que podemos mudar o mundo, que podemos mudar as pessoas, e que vamos de facto mudar as pessoas em algo melhor ou mais bem formadas, ou seja, morais mais elevadas como deves pensar. Ao longo dos anos, tenho, todos nós temos tido alguns retrocessos nos ideais mais ou menos utópicos que vamos construindo, não é? <Hesitação> E a sensatez, eu acho, tem um bocadinho a ver com isso. A sensatez tem a ver com o facto de todos nós, professores mais velhos, e, portanto, os alunos, por definição, à partida, neste sistema de ensino, não é? Acho que temos de saber esperar e esperar, e quando eu digo “esperar” é no sentido que nós não podemos querer que os alunos percebam aquilo que nós percebemos agora, não, e nós queremos muitas vezes, nós esquecemo-nos disso, esquecemo-nos da idade que eles têm, nós esquecemo-nos que, se calhar, na idade deles também eramos um bocadinho “tontinhos” às vezes, e queremos que eles cresçam muito rápido, que compreendam as coisas muito rapidamente e que escrevam todos muito bem e que pensem todos muito bem, mas eles têm a idade que têm, com todo um conjunto de preocupações que são as deles e têm a vida deles! E eu acho que, às vezes, a minha falta de sensatez, se calhar, prefiro chamar-lhe assim, tem a ver com o facto de me esquecer e a pedir coisas que se calhar não devia ser, não sei... acabo por me sentir mal, mas seja como for, faço isso, se calhar é isso.

### **O que é para si estar motivado?**

Eu vou dar-te uma resposta que, se calhar, não vais gostar dela, mas é a resposta... O primeiro sinal de que um aluno está motivado é o olhar dele. Não sei explicar isto. É assim, vamos lá ver, tu estás numa sala de aulas, tu estás a dar uma aula e tu, e os olhares são diferentes. Tu percebes um brilho diferente, uma posição diferente na cadeira, um chegar-se para a frente para ouvir melhor, um, um, agora faz sentido, e de repente, e tu sabes que aquele aluno está lá e, portanto, é assim, não é uma coisa declarada, “OK! Eu declaro que estou motivado!”, e não tem até a ver muitas vezes, e não tem, muitas vezes, a ver com a qualidade do trabalho que é entregue, mas é o facto de querer saber mais. Esse olhar muito inquisitivo que tu vês muito claramente em alguns alunos, esta posição de interesse na cadeira, este, estar absolutamente absorbo nas tuas palavras, sabes, completamente... E eu acho que é isso que é estar motivado. Tu a partir de... Sentes que a partir daquela altura podes <...> alguma coisa àquele aluno que ele fazia. E todos os professores conseguem dar aulas espantosas.

Todos nós podemos... <Entrevistador: "Também motivarão os professores, não é?"> Sim. As aulas não são todas fantásticas, as aulas, até porque há temas mais ou menos interessantes, e nós também fazemos passar isso um bocadinho isso na nossa voz. E portanto... E há alunos "motiváveis" quase com tudo e há outros alunos que, se calhar, temos que, temos que demorar mais tempo neles, sim, porque têm motivações muito específicas, porque perturbam-se com coisas muito específicas, às vezes é preciso termos conhecimento, é preciso nós termos conhecimentos, nós, é preciso sabermos quem temos à frente, conhecermos a turma, e isso demora tempo.

**Que importância atribui à motivação no contexto do seu trabalho? Dê-me exemplos de situações reais onde sinta esse fenómeno e quais os seus impactos.**

Olha, eu dizia-te que sem motivação não se consegue fazer rigorosamente nada. Portanto eu diria que a motivação é o motor de qualquer atividade e de qualquer bom funcionamento seja do que for, seja no ensino, seja no que for, portanto, a primeira coisa que tu tens que trabalhar com os alunos não é a matéria, é a motivação. E às vezes nós motivamos os alunos não falando na matéria, falando doutras coisas, e captando-os de uma outra forma, e dando, a melhor, a melhor, a melhor primeira aula é uma aula em que tu não falas sobre aquilo que estás a fazer, falas doutra coisa qualquer, acho eu, ou, pelo menos, uma boa forma de chamar a atenção dos alunos é dizer-lhes exatamente o contrário daquilo que eles estão à espera que tu digas. Portanto, <hesitação> a ideia é que, há uma espécie de encantamento, digamos assim, que o professor tem de provocar nos alunos, talvez não sempre, mas tem de provocar nos alunos. A motivação <hesitação> consegue-se muito facilmente por alguém com carisma e um professor tem de ter carisma, ou seja, um professor tem de saber encantar, não todos, porque se calhar nem todos estão disponíveis para serem encantados, quanto mais, mas tem de saber encantar e se nós conseguirmos fazer isso nós conseguimos trabalhar com uma turma e mantê-la motivada durante muito tempo. Volto a dizer, a motivação pode não fazer-se necessariamente uma qualidade excecional dos trabalhos, mas isto também se consegue com tempo, a maturidade necessária não é quantificável. <Entrevistador: "No horizonte temporal não é visível a curto prazo."> Sim, não é visível, aliás, em alguns casos, encontrei alunos que passados muitos anos, eles já não eram meus alunos, não é, já estavam, já tinham família e aí para fora, e eles diziam "Agora faz sentido àquilo de que falámos!" e, portanto, faz sentido esperar, faz sentido esperar, e nós não temos muita paciência, nós temos muita pressão em cima, nós temos os exames nacionais, nós temos, não é? Os miúdos também os têm. <Entrevistador: "E há prazos para cumprir."> E os miúdos também os têm. E eu acho que às vezes o problema também é um bocadinho isso, quer dizer, há um *timetable* muito, muito, muito específico, muito imposto, e acho que nem sequer, nós muitas vezes nem sequer damos tempo aos alunos de gostarem das coisas porque nós queremos resultados,

queremos um “testezinho”, queremos um “trabalhozinho”, e não damos tempo para eles desfrutarem da experiência porque para desfrutar das coisas é importante desfrutar do saber, não é? Eu tenho um aluno que frequentemente me diz que vai para casa a pensar sobre as coisas, que gosta de pensar, e portanto é uma das coisas que mais gosta na vida é pensar, e que sai muitas vezes das minhas aulas, e isso obviamente é um elogio para mim, a pensar sobre isso, e que aquilo faz diferença, que faz diferença para a vida dele. <Entrevistador: “Há alunos que ficam depois da aula?”> E alguns alunos ficam depois da aula, há alguns alunos, <hesitação>, compraz-me de dizer, que há alguns alunos que ficam sempre <risos>. Houve uma situação muito curiosa há poucos dias, um ou dois dias atrás, eles estão a fazer trabalhos de grupo agora sobre vários temas e há uma aluna que me vem fazer uma pergunta e eu gosto muito de falar <risos>, tenho este problema, se calhar todas as pessoas que conheci gostam muito de falar, não sei, e ela fez-me uma pergunta, já não sei muito bem qual era o “justificação” do ponto e eu acabei por, para variar, por me esticar um bocadinho, e, de repente, os outros grupos que deviam estar a trabalhar em grupo estão a olhar para mim, estão a ouvir o que eu estava a dizer e eu achei curioso uma miúda dizer “Então, mas a professora não faz uma palestra sobre estas coisas?” Estás a ver? E isso para mim, para dizer o quê? Que nós, quando queremos, e às vezes nem estamos a querer mas sai, e às vezes quando nós estamos pressionados sai melhor até, nós, os professores conseguimos ser encantadores. E eu acho que nós devemos dar mais tempo a sermos encantadores, devemos estar menos preocupados às vezes. Eu sei que é difícil. Mas estarmos menos preocupados com o programa, com as alíneas do programa, e mais preocupados em, enfim, e em sermos encantadores. É importante isso, nós temos que o ser senão nós não temos alunos motivados verdadeiramente, nós temos autómatos, pronto, alguém que está aqui porque tem que estar aqui, e isso, eu acho, não é propriamente aquilo que qualquer professor quer de um aluno. Um aluno competente, profissional, não é necessariamente um bom aluno.

**Está a par das principais teorias da motivação e aprendizagem? Já colocou em prática alguma teoria? Que resultados verificou? Se a resposta for negativa, quais os motivos para nunca ter tido a curiosidade/necessidade em analisar as teorias?**

Eu acho que algumas delas fazem mais sentido do que outras, até porque algumas delas foram abandonadas, entretanto, em detrimento de outras, apesar dessa área ser mais trabalhada, em termos de motivação, claramente mais trabalhadas em Psicologia do que em Filosofia, como sabes. Mas eu acho que os outros autores, até mesmo os mais ultrapassados, fizeram <inaudível> importantes para isso. E a propósito desse papel do professor, eu lembro-me do Bandura, por exemplo, do Bandura, que fala claramente da questão do modelo, não é? Do modelo, da referência, não é, da cópia do modelo, e que nós, de facto, aprendemos pelo processo de modelagem

<inaudível> na teoria do Bandura, e ele diz que todos nós aprendemos por cópia de modelos que nós de alguma maneira ou porque os temos próximos ou porque os admiramos acabam por serem a nossa referência, e eu acho que, se calhar, dentro, é assim, dentro de muitas outras experiências-tipo, mas eu acho que dentro do, da nossa função de professor nós temos de ter muita consciência disso, nós somos, ainda que possamos ser modelos negativos, somos modelos. Nós até podemos ser modelos daquilo que eles não querem ser. E somos modelos. E nós somos uma pessoa única que está a falar para um conjunto de caras que estão a olhar para nós e que estão a observar tudo o que fazemos e que estão a observar as nossas, a nossa dinâmica corporal, os nossos gestos, as nossas gafes que são <Entrevistador: “Tudo.”> e, portanto, nós estamos a ser criteriosamente analisados e, portanto, independentemente seja do que for, nós somos modelos, e acho que se nós percebermos isso, não é, se calhar isso confere uma seriedade outra e diferente ao nosso trabalho de professor.

### **Resuma “motivação” em cinco palavras chave (5 causas / 5 consequências)**

Olha, uma professora, <inaudível>, eu já falei dela há pouco... <Entrevistador: “As causas, o que é que leva à motivação?”> O que é que leva à motivação? <Hesitação> Que nós motivemos os outros, é isso que estás a dizer? <Entrevistador: “Aqui, a questão é os alunos, como é que os alunos, ou, quando sentes a motivação, quais são as cinco palavras, causas de motivação, tipos que surgem?”> Ou os conceitos que eu aprecio na motivação e portanto que estão ligados a este contexto e portanto... <Entrevistador: “Cinco conceitos mais na linha das causas e cinco enquanto...”> Personalidade do orador. Encantamento, aquilo que falava há bocadinho, o encantamento das palavras, nós somos <hesitação> encantadores, a palavra faz toda a diferença às vezes entre a vida e a morte, e, portanto, não é o que dizemos que interessa aos alunos mas é muito mais como dizemos. A argumentação. A capacidade de ele influenciar o outro. O grau de influência que as minhas palavras têm no outro. O facto de eu mover os outros a fazerem alguma coisa, isto é, de eu, de eu criar uma disponibilidade nos meus ouvintes, neste caso os alunos, não é, para pensar, para se disponibilizarem a pensar e eventualmente a fazer algo que não estariam à partida motivados para, portanto, eu acho que é isso, é a capacidade de mover o outro para, e o mover pode ser um mover de alma, digamos assim, disponibilizá-los para pensar. O encantamento que, eu acho, temos sempre de encantar o outro, temos de o deslumbrar de uma certa maneira, ou irmos deslumbrando porque as pessoas deslumbram-se com coisas diferentes, e termos de ser, eu acho, que temos de ter muita noção daquilo que somos, do que, o orador tem que ter alguma segurança relativamente àquilo que é, que sabe ou não sabe, e acima de tudo eu acho que há outra coisa que é muito importante, a motivação também começa connosco, acho eu, ou pelo menos está muito associada, na minha

opinião, ao facto de os alunos saberem que eu sou professora mas não sou apenas professora. O que é que eu quero dizer com isto? A ideia de que eu não estou tão distante como isso para que nós possamos falar sobre outras coisas que possam ser descritas, situações até pessoais, muitas vezes esclarecidamente pessoais, portanto, haver uma espécie de compromisso de espaço, digamos assim. <Entrevistador: "Proximidade."> Proximidade/distância, portanto, de alguma maneira, o facto de tu conseguires, e isso é um fator motivacional. Eu motivo-me por alguém, eu, por aquilo que a pessoa é ou representa para mim, mas essa pessoa não pode ser totalmente distante, voltamos ao Bandura, há modelos que podem, ou não, estar presentes, não é? Mas o modelo presente e comunicacional tem um, tem um valor claramente mais... <Entrevistador: "Uma empatia associada."> Tem que haver. <Entrevistador: "E a nível de consequências <hesitação> existencialmente?"> Portanto abordaste mais causas, portanto consegues...". As consequências, é assim, vamos lá ver... <Entrevistador: "Algumas são causa e consequência, não é..."> Vamos lá ver, é assim, se tu queres, qualquer professor, mesmo que, mesmo o que não consegue, e voltamos àquilo que estava a falar há bocadinho, todos nós se calhar temos um desejo em como se faz mudar as coisas, em mudar os alunos, e, portanto, eu acho que a consequência de uma motivação é esse movimento da alma, não é, agora voltando quase à nossa <inaudível>. É uma mudança, é uma mudança que pode, pode passar por vários fatores, pode ser uma mudança numa, porque de facto há que ter uma perspetiva diferente, passa a ser uma perspetiva portanto mais alargada das coisas. Pode ter a ver com a própria maturidade do próprio aluno. Portanto, o facto dessa nova perspetiva não ser apenas algo que o faz vibrar, digamos assim, sem ter que <inaudível> o que isto é, mas, temos que <hesitação>, temos que deixar pousar, isto é, aquela situação inicial <Entrevistador: "Exato, não é uma mudança inconsequente..."> Exato, é uma mudança estruturada e, portanto, é assim, é preciso tempo, é preciso que as coisas tomem lugar dentro das pessoas e porque as coisas, como eu digo, não são <inaudível>, as coisas são importantes, mudam-nos ou não nos mudam. O Platão dizia que, que aprender implica uma mudança estrutural no sujeito <inaudível>. Qualquer computador faz um trabalho muito melhor que nós em termos de armazenamento de dados, portanto não pode ser só isso o conhecimento, tem que nos mover como pessoas e mudar como pessoas. E eu acho que é isso, é, é essa mudança que às vezes é mais rápida, temos a sorte de a, de a ver enquanto professor desses alunos e às vezes não, às vezes é mais lenta, e às vezes as experiências da vida e as experiências que elas acabam por ter completam aquilo que nós possamos fazer.

**Quais as estratégias que utiliza, para motivar os seus alunos/colaboradores/filhos? Por que escolheu essas e não outras? Descreva-me por favor a aplicação de uma estratégia em particular e quais os resultados verificados.**

Eu, eu acho que os, os adolescentes, ao contrário do que dizem, são muito exigentes, portanto, os adolescentes são, entram nas aulas com a certeza absoluta e íntima de que aquilo é uma seca, é uma seca, nada daquilo que o professor vai dizer é interessante porque, para já, ser aluno implica necessariamente achar as aulas uma seca e, portanto, é como uma espécie de verdade inabalável, não é? E, portanto, eu acho que a forma inteligente de abordar a coisa é partir desse princípio e desmontá-lo. <Hesitação> E isso resulta muito mais nas primeiras aulas. Portanto, as primeiras aulas, era aquilo que eu te falava há bocadinho... <Entrevistador: "É a descoberta..."> É. E é desmontar aquilo que eles acham que vão encontrar. Portanto eles vão encontrar, sei lá, uma professora de Filosofia que vai ter, acho eu, que na primeira aula lhes vai dizer que a Filosofia é a coisa mais importante na vida deles e que sem Filosofia, como diria o Descartes, é como andarmos de olhos fechados e por aí fora <inaudível> e não sei quê, e eu chego lá e fica tudo a filosofar nas aulas! E explica o que quero dizer com, e de repente, tu tens uma turma que está a falar para o ar e diz "O que é que ela disse?". <Risos> "O que é que ela disse?" <Entrevistador: "Será que estamos a ouvir bem?"> "Será que estamos na aula certa? Não..." E portanto parte das coisas, parte, parte, parte das coisas implica dizer e ver exatamente o inverso que eles pensam... Tu tens que, tens que ganhar a atenção deles! E uma das formas de ganhar a atenção deles é exatamente o contrário daquilo que as pessoas estão à espera! Ser provocadora, muito provocadora! Encontrar um conjunto de exemplos que, que lhes digam respeito diretamente, que os provoquem diretamente. Por exemplo: "Está bem! Você hoje saiu de casa de manhã, certo? Então, agora, quando sair da aula vai para casa. E como é que você sabe que a sua casa continua a existir? Como é que você..." E de repente... "Oh, não. Então! Vá! Então! Está a falar de quê? Está parva ou quê?" E de repente... "Então, mas a mulher está perturbada, o que é que se passa aqui?" E, de repente, há um burburinho, mas é um burburinho muito, muito saudável, um burburinho... <Entrevistador: "Com expectativa, não é?"> "Que coisa tão estranha! Que esquisito! Mas ela é esquisita! <Inaudível> está para aqui a falar!" E de repente aquele desinteresse, porque é uma aula seca, e Filosofia é uma seca, certo? Foi sempre o que nos venderam! E de repente... <Entrevistador: "E agarraste os alunos aí..."> Eu acho que é um bocadinho... Mas todos nós conseguimos fazê-lo. Teremos técnicas eventualmente diferentes, as pessoas podem adaptar-se, umas mais do que outras... Mas eu acho que é isso <inaudível> falava do <inaudível> aquele... A sério...

**Que importância atribui à motivação na aprendizagem dos alunos do ensino secundário?**  
**Considera que alunos motivados apresentarão maior sucesso escolar? Por quê?**

Não. Então, não. <Entrevistador: "E porquê?"> Sim. Eu <inaudível> uma distinção entre um aluno profissional e... Há alunos profissionais, pronto. Os alunos profissionais são aqueles alunos que

sabem aparentemente tudo o que lhes disse, a vírgula da página 47... <Entrevistador: “Que reproduzem...”> Profissionais, por isso é que eu digo que são alunos profissionais. E depois há os alunos. Há os alunos. Os alunos profissionais são alunos, é isso mesmo, são profissionais, são técnicos da coisa! <Risos> São técnicos da coisa! São especialistas da... Mas aquilo não lhes fica nada! Aquilo não os modifica minimamente! E aquilo, eles não aprendem efetivamente nada daquilo! <Entrevistador: “São autómatos.”> São autómatos! São, são produtores, reprodutores, eu diria, regurgitam o conhecimento. Para algumas disciplinas isso, se calhar, não faz tanta diferença ou não sei... <Entrevistador: “Ou não se nota tanto.”> Ou não se notará tanto. Na minha disciplina nota-se bastante e, portanto, o que acontece, o que acontece aqui, nomeadamente, na minha disciplina nota-se muito, que os bons alunos, no meu conceito, não são necessariamente os que têm as notas mais altas. E, portanto, eu diria que para um aluno profissional a motivação é importante, mas não lhes dá um papel muito, eu diria tão notório. Mas num bom aluno sim. Num bom aluno... Porquê? Porque aquele, porque aquele bom aluno não se limita a registar o que tu lhe dissesse! Ele pensa acerca daquilo que estás a dizer. Ele reflete acerca daquilo que estás a dizer. Ele tenta enquadrar aquilo que o professor está a dizer na vida dele e até que ponto aquilo faz sentido na sua vivência. E às vezes, e nós quando fazemos esse, esse, esse... dobrar a alma sobre si mesmo – estou cheia de referências –, esse, essa dobragem, essa reflexão que, no fundo, diria o Platão, é uma dobragem da alma sobre si mesmo, isso tem que nos mudar efetivamente, tem que nos, tem que produzir alguns efeitos em nós mesmos enquanto pessoas. E falar nisto depois a essa pessoa é muito mais difícil. Depois dessa alteração interior, tu já não podes falar disso como se fosse uma coisa muito técnica, já não é uma coisa técnica... Não é? O conhecimento <inaudível>. Como é que o Descartes chega àquilo, mas... A lógica do <inaudível>, mas como é que vamos encontrar e, portanto, o Descartes, já não é o Descartes, mas aquilo que o Descartes disse e aquilo que nos fez pensar, por exemplo. <Entrevistador: “Qual é o sentido que dás à motivação?”> A motivação nesses alunos é muito mais notória do que nos outros. Eu não digo que os outros alunos também, também não sejam, mas aquilo é um trabalho que eles estão a fazer, é literalmente um trabalho... <Entrevistador: “Exato.”> E portanto é um bocadinho como aqueles empregados muito competentes que estão lá para ganhar o ordenado ao final do mês e portanto não querem que aquilo os chateie e <inaudível>. É para fazer as, as, as <risos> frases que vão sair para o teste, que páginas... O bom aluno nunca pergunta que páginas é que saem para o teste ou não sei quê! Até porque há perguntas que são feitas.

**Na sua opinião, o que leva um aluno a estar motivado para o estudo? Aponte-me 3 razões para esse efeito.**



3 coisas. Eu acho que um aluno quando têm um *background* interessante em termos de controlo familiar ajuda porque, não diria que seria, que é impeditivo, mas é claramente, não é? Há alunos que, independentemente do *background* familiar, porque infelizmente têm outro tipo de motivações, mas eu acho que os pais, aqui, têm um papel muito importante nisso, pelo menos inicial, no sentido de despertar a curiosidade para várias coisas. E, eu acho que uma das coisas que os pais fazem, na minha opinião, mal, e é uma opinião pessoal, estritamente, não há nenhuma teoria aqui por trás, é encurtar a visão dos filhos muito cedo. “Tu tens de te interessar por uma temática diferente...”

<Entrevistador: “Eles condicionam, condicionam...”> “E eu quero lá saber do mundo...” Pronto, e eu acho que não. Eu acho que os miúdos <inaudível> novos tem que se lhes oferecer uma maior gama de experiências variadas precisas... E eles têm que perceber, têm que seguir os seus próprios percursos. Portanto, eu acho que a família, o núcleo familiar, é, de facto, muito, muito importante nessa abertura, digamos assim, não é? De percorrer caminhos diferentes... E a escola, evidentemente. A escola é muito importante, nomeadamente as primeiras pessoas com quem se contacta fora do núcleo familiar, que têm uma função diferente também nessa prossecução de interesses e nessa materialização e <inaudível> desses mesmos interesses. Acho uma pena a “disciplinarização” das escolas! Eu acho que faria muito mais sentido encontrarmos, o Descartes também referiu isso, curiosamente, faria mais sentido nós encontrarmos uma espécie de núcleo de tema central. <Entrevistador: “Mas cada ciência, disciplina dá...”>. Traria a sua contribuição. É muito mais interdisciplinar. Às vezes nós <inaudível> em várias disciplinas sem sentido comum e os miúdos percebiam que comportamento, que o, que o, que a educação <inaudível> que a comunicação não é estanque. Coisa que eles acham que é. “Isto é de História”, “Isto é de Geografia”...

**Na sua opinião, o que leva um aluno a não estar motivado para o estudo? Aponte-me 3 razões para esse efeito e quais as medidas que o professor deve tomar para inverter essa situação?**

Então podemos dizer assim: mesmo com alunos motivados, não estão motivados para tudo! Nem para todas as coisas, nem para todas as disciplinas, ou, e ainda outra coisa, podem estar motivados numa altura e deixarem de estar noutra. Portanto, a motivação não é uma coisa que se mantenha sempre, em todos os casos, com todos os alunos, em todas as disciplinas. Isso é a primeira coisa que tem de se desmontar. Depois, é preciso conhecer os alunos. Todos os alunos se motivam por qualquer coisa. Nós podemos é não estar sintonizados com as preferências deles. E a sintonia é importante. Uma das descobertas importantes para a Psicologia foi neurónio-espelho. Já deves ter ouvido falar. <Entrevistador: “Sim.”> E são os neurónios-espelho que permitem essa empatia com o outro. Ora há pessoas para quem os neurónios-espelho parecem ter uma, uma preponderância maior e portanto também são pessoas com muito mais <inaudível> em termos sociais. Ora eu acho que os

professores, por definição, deviam ser especialistas, eu diria, na área. Mas não são, efetivamente. Temos que preparar os professores para ensinar de outra maneira. Nós temos muitos alunos em sala de aula. É difícil chegar a eles. É, de facto, é difícil conhecê-los. É um facto. <Entrevistador: "Pois... E como é que lidamos com a heterogeneidade da turma?"> Eu acho, eu acho... É assim, uma das, uma das formas possíveis, que, se calhar, não é muito consentânea com os nossos problemas económicos, e com a forma como se quer gerir as escolas e o ensino, era ter turmas mais pequenas. <Entrevistador: "Mais pequenas..."> As turmas são, a turma mais pequena, acho, termos, não termos um, um programa rígido para cumprir. <Entrevistador: "Mais flexibilidade..."> Mais flexibilidade... <Entrevistador: "E nós aqui no ICE temos turmas, à partida..."> Até relativamente... <Entrevistador: "... mais pequenas."> Sim. Mas há disciplinas com números muito complicados. É o caso da minha. Eu tenho 20 a 30 alunos na sala de aula. É muito complicado. São alunos diferentes. E volto a dizer: o mesmo aluno passa por fases diferentes na vida dele e, portanto, não é, se quiseses, a mesma pessoa sempre e, portanto... Mas isso é preciso tempo. É preciso tempo e é preciso disponibilidade por parte do professor e do aluno para se dar a conhecer. São duas... São duas... Seriam duas formas, quero dizer... E mais... Preocuparmo-nos menos com o programa e irmos mais ao encontro com os, com os, com, efetivamente, os desejos dos alunos, com aquilo que eles ali, efetivamente, querem aprender. Os alunos são muito mais curiosos do que nós pensamos. "Ah! Eles não querem saber!" Não é bem verdade! Não é bem verdade. Se calhar não querem saber as coisas que nós queremos saber! <Risos>

**Considera que motivar alunos passa, na sua essência, pelo mesmo que motivar trabalhadores nas organizações? Justifique por favor, diferenciando claramente.**

São diferentes. Olha, são diferentes porque, para já, no caso, no nosso caso, estamos a lidar com adolescentes, à partida, e no outro caso com certos adultos. Com certos adultos é muito mais giro do que com os adolescentes. Têm outro tipo de preocupação, têm uma família, às vezes, para sustentar... Em termos de mobilidade e de atração pelo <inaudível> claramente num adulto do que num adolescente... São mais fáceis de domar em alguns aspetos porque há coisas que pesem nas decisões deles que não pesam nos adolescentes. Dizer a um adolescente, "Olha, ok, ele vai ser castigado", "Está bem, não faz mal, mas eu continuo a ter casa e continuo a ter sítio para onde ir". Isto, num adolescente, <inaudível> normal, claro que há, enfim, há situações diferentes. Não é a mesma coisa. Eu acho que uma das coisas que é importante e devia ser mais relevante nas relações humanas ou... <Entrevistador: "Nos Recursos Humanos, nos recursos humanos..."> Nos Recursos Humanos, peço desculpa, nos Recursos Humanos, deveria ser... Eu deveria contratar uma pessoa porque tem o perfil para realizar uma determinada tarefa e não porque tem um curso. Nós achamos

que há uma relação direta, não é? À partida eu vou contratar um professor de Filosofia que tirou um curso de Filosofia, também. Mas há um conjunto de funções nas empresas, agora nas organizações, que não é necessariamente assim, que são um pouco polivalentes, eu diria. E eu acho que uma pessoa que tem um curso <hesitação> em que supostamente a predisporia mais para um relacionamento humano não é necessariamente a pessoa mais competente para o fazer. E, portanto, eu acho que tem de ser alguém com muita <hesitação> acuidade, eu diria mental e relacional... <Entrevistador: inaudível> Sim. Para perceber qual é, de facto, a pessoa mais adequada para cada uma das tarefas. Aqui, nós nas escolas, nós temos, é diferente porque, aqui, na escola, estamos a lidar com adolescentes, nós, eles não vão desempenhar tarefas diferentes, são todos alunos, e, portanto, todos estão, à partida, na mesma, nas mesmas circunstâncias. À partida, as exigências também serão as mesmas para todos, a não ser que haja algum caso que exija que não, que, que os alunos não sejam avaliados da mesma maneira. E portanto as coisas aqui são um bocadinho diferentes. E, portanto, aqui, somos nós que temos de os encantar diria, não são propriamente eles que nos têm de encantar a nós. Se calhar numa organização o <hesitação>, é assim, a pessoa que lá trabalha, o empregado, vá, digamos assim... <Entrevistador: "O empregado, o colaborador."> É que tem de mostrar também, muito claramente, que vale para aquele lugar e não outro, não é? E, mas para isso, eu acho que as pessoas têm de estar muito mais concentradas naquilo que eu consigo fazer e não necessariamente nos alunos que eu tenha. No caso das organizações <inaudível>.

**Considera que na sua prática profissional futura, continuará a ser necessária uma especial atenção às questões da motivação? Em que moldes?**

Eu vou dar-te a resposta mais curta que eu consiga. Já percebeste que eu gosto muito de falar. É assim: eu diria que a motivação vai ser cada vez mais importante. Se até agora era, vai ser mais importante. Os miúdos estão cada vez mais apáticos, mais distanciados da realidade, mais concentrados neles próprios, a própria, o próprio relacionamento com os alunos foi, foi substituído por uma espécie de rede invisível entre as pessoas, como o Facebook e a Internet em termos gerais, e é um bocadinho assustador o afastamento físico, efetivamente, que, que, que os miúdos, os adolescentes, hoje em dia, <inaudível>. É preciso voltar a formar laços, não é? Laços físicos. <Inaudível> voltar a tocar, voltar a sentir, digamos assim. <Entrevistador: "Se calhar um abrir os olhos..."> Não é um objeto. O outro não é um objeto, não é uma coisa, não é um nome, é mais do que isso. Tem um corpo que eu posso tocar, que eu posso ofender, não é? Como diz o Shakespeare, se me cortarem, eu sangro, e portanto, basicamente... Agora, <hesitação>, portanto, sem dúvida <hesitação>, mas sem dúvida nenhuma, eu acho que passa por uma reestruturação muito profunda daquilo que é ser professor. Tem que haver uma formação muito mais centrada, humana, uma

formação de professores que não há, estamos muito concentrados no currículo. Tudo o resto é “tretas”, peço desculpa, não é? Tem que haver uma reestruturação da própria forma como a escola funciona, turmas mais pequenas, um contacto mais direto entre professores e alunos efetivamente.

<Entrevistador: “Mais próximo.”> Sabermos a história dos alunos. É importante sabermos a história dos alunos. É importante que os alunos saibam que a escola não é um sítio apenas onde tem que se dominar um conjunto de competências, mas é um sítio onde se pode estar com outras pessoas, conversar com outras pessoas efetivamente e fisicamente, portanto acho que há muito trabalho a fazer.