

Sandra Patrícia Oliveira Pereira

Motivação e Aprendizagem na Aula de Português: Turmas do Programa Oportunidade

- Um Estudo de Caso em Rabo de Peixe -



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2012



Sandra Patrícia Oliveira Pereira

Motivação e Aprendizagem na Aula de Português: Turmas do Programa Oportunidade

- Um Estudo de Caso em Rabo de Peixe -



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2012

Sandra Patrícia Oliveira Pereira

Motivação e Aprendizagem na Aula de Português: Turmas do Programa Oportunidade

- Um Estudo de Caso em Rabo de Peixe -

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação: Educação Especial, realizado sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Doutora Tereza Ventura.

## Resumo

A presente investigação foca-se sobre a problemática do elevado número de turmas do Programa Oportunidade na Escola Rui Galvão de Carvalho, freguesia de Rabo de Peixe, ilha de São Miguel, colocando-se a seguinte pergunta de partida: “Poderá a motivação ter um efeito positivo na aprendizagem dos alunos das turmas do Programa Oportunidade?”

Na qualidade de estudo de caso, abarca uma população em estudo constituída por setenta e um indivíduos, 53,5% do sexo masculino e 46,5% do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, sendo que a média de idades se situa nos 11,6 anos.

O estudo assenta em pressupostos teóricos subordinados aos temas da Motivação, da Relação Pedagógica, da Afetividade e da Aprendizagem, fazendo um breve relato sobre o Programa Oportunidade e uma abordagem sucinta ao conceito de Tutoria Escolar e ao Projeto Metodologia Total.

Atendendo ao problema que se propõe estudar e à questão de partida à qual se pretende responder, sentiu-se a necessidade de, nesta investigação, utilizar metodologias oriundas de diferentes tradições (quantitativas e qualitativas), numa perspetiva de triangulação intermétodos (Flick, 2005 *cit. in* Duarte, 2009).

Optou-se, assim, por seguir um percurso capaz de favorecer a articulação de resultados, a delimitação contextual e o levantamento de novas pistas para investigação futura aliado a uma necessidade de comunicação mais rigorosa, com uma estruturação definida *à priori*, passível de incorporar e controlar o erro estatisticamente admissível.

Os resultados atestaram que a intervenção na motivação veio melhorar significativamente os resultados académicos, trabalhando variáveis como as crenças de autoeficácia e autoestima, o desenvolvimento do autoconceito, a promoção da educação pelo afeto e o investimento na relação pedagógica e minorando algumas diferenças

económicas, afetivas e sociais que se mostraram muito mais expressivas no início do estudo.

**Palavras-chave:** Motivação, Aprendizagem, Relação Pedagógica, Programa Oportunidade, Tutoria Escolar

### **Abstract**

This study will be presented based on the problem of a large number of Opportunity classes in the Rui Galvão de Carvalho School, located in Rabo de Peixe, São Miguel Island, raising the following forehand question: In classes of Opportunity, can motivation have a positive effect on the student's learning?

As a case study, it embraces a study population consisting of seventy-one individuals, 53,5% male and 46,5% female, aged between 10 and 17 years, with the average age stands at 11,6 years.

It will be based on theoretical assumptions subordinate to the topic of motivation and learning, making not only a brief report about the Opportunity Program, but also a concise approach to the concept of School Tutoring and Project Methodology Total.

Because of the problem to be studied and the initial question raised, it's essential for this research the application of methodologies from different traditions (quantitative and qualitative), in a perspective of inter methods triangulation (Flick, 2005 *cit. in* Duarte 2009).

By doing so, we choose to follow a path able to favor the results articulation, the contextual definition and the survey of new clues for future research, associated with the need for more accurate communication with a priori defined structure, which can incorporate and control statistically permissible error.

It was possible to conclude from this study that the school results have improved significantly with increased motivation. The results testified that the intervention on motivation came ease some economic differences, affective and social factors that were

much more significant at study entry, working variables such as self-efficacy beliefs and self-esteem, self-concept development, promoting education by affection and investment in the pedagogical relationship, some economic differences.

**Keywords:** Motivation, Learning, Pedagogical Relationship, Opportunity Program, School Tutoring

## **Dedicatória**

A todos os que gostam de mim e que se sentem orgulhosos com esta minha conquista.

## Agradecimentos

A todos os que, direta e/ou indiretamente, colaboraram nesta investigação e a todos os que gostam de mim e que sempre me apoiaram neste percurso.

Para vocês um MUITO OBRIGADA!

## Índice

Resumo _____	v
Abstract _____	vi
Dedicatória _____	viii
Agradecimentos _____	ix
I- Conceção do Estudo _____	1
1- Contextualização e justificação do estudo _____	1
2- Revisão da Literatura _____	7
i. Motivação _____	7
i.i. Olhares sobre o conceito de motivação _____	8
i.ii Teorias da Motivação _____	10
i.ii.i Drive-Theory – Teoria Global da Motivação _____	12
i.ii.ii. Teoria dos Objetivos de Realização _____	12
i.ii.iii. Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow _____	13
i.ii.iv. Teoria da Avaliação Cognitiva _____	14
i.ii.v. Teoria da Integração Organísmica _____	15
i.ii.vi. Teoria da Atribuição de Causalidade _____	16
i.ii.vii Teoria da Autodeterminação _____	18
ii. Aprendizagem _____	21
ii.i. Uma abordagem às Teorias de Aprendizagem _____	21
ii.i.i. Perspetiva Behaviorista _____	22
ii.i.ii. Perspetiva Cognitivista _____	23
ii.i.iii. Perspetiva Construtivista _____	24
ii.i.iv. Aprendizagem, Conhecimento e Era Digital _____	26
ii.ii. Processos e Fatores de Aprendizagem _____	27
iii. Motivação e Aprendizagem _____	28
iv. Relação Pedagógica _____	36
iv.i. O papel do professor na relação pedagógica _____	39
iv.ii. A afetividade na relação pedagógica _____	42
v. Autoconceito, Autoeficácia, Relação Pedagógica, Afetividade, Motivação e Aprendizagem _____	46
vi. Programa Oportunidade _____	51
vii. Tutoria em Contexto Escolar _____	56

vii.i. Projeto <i>Metodologia Total</i> em turmas do Programa Oportunidade I	58
vii.ii. O tutor na Motivação do Aluno para o Desempenho Escola	59
viii. Enquadramento Teórico	61
II- Estudo empírico	63
1- Caracterização do meio	63
2- Caracterização da Unidade Orgânica	66
3- Caracterização da população em estudo	68
4- Descrição do estudo	73
i. Problemática	73
ii. Pergunta de partida	73
iii. Metodologia	73
5- Estrutura da investigação	75
i. Objetivos gerais	75
ii. Objetivos específicos	76
iii. Abordagem quantitativa	76
iii.i. Hipóteses gerais	76
iii.ii. Sub-hipóteses	76
iv. Abordagem qualitativa	77
vi.i. Questões	77
v. Descrição dos instrumentos	77
v.i. Escala de Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE)	78
v.ii. Questionário	80
v.iii. Teste de Conhecimentos de Português	81
III- Apresentação de resultados	81
IV- Discussão de resultados	95
V- Considerações Finais	109
VI- Bibliografia	110

### **Índice de Imagens**

Figura 1- Pirâmide de Maslow	13
Figura 2- Teoria da Autodeterminação	20
Figura 3- Princípios estruturantes do estudo	63

## **Índice de Quadros**

Quadro 1- Breve caracterização do meio	65
Quadro 2- Percentagem de população por nível de escolarização completo	66
Quadro 3- Número de alunos e de turmas	67
Quadro 4- Distribuição dos Professores pelos Cívlo/Programas	67
Quadro 5- Outras valências profissionais	67
Quadro 6- Relação pedagógica e motivação	90
Quadro 7- Relação pedagógica e motivação	90
Quadro 8- Relação pedagógica e resultados escolares	91

## **Índice de gráficos**

Gráfico 1- Distribuição do número de alunos por idade	68
Gráfico 2- N° de matrículas no Programa Oportunidade	69
Gráfico 3- Alunos que já integraram o Regime Educativo Especial	69
Gráfico 4- Habilitações académicas dos pais/padrastos	70
Gráfico 5- Habilitações académicas das mães/madrastas	70
Gráfico 6- Distribuição percentual das profissões dos pais/padrastos	71
Gráfico 7- Distribuição percentual das profissões das mães/madrastas	71
Gráfico 8- Distribuição das famílias segundo o n° de filhos	72
Gráfico 9- Distribuição das famílias segundo o n° de elementos do agregado familiar	72
Gráfico 10- Fatores importantes para a aprendizagem (opinião dos alunos)	93
Gráfico 11- Fatores mais importantes para a motivação (opinião dos alunos)	93
Gráfico 12- Fatores que contribuíram para a melhoria do desempenho	94
Gráfico 13- Atividades preferidas no programa de motivação	95

## **Índice de tabelas**

Tabela 1- Índices de motivação na EMAPRE A	82
Tabela 2- <i>t</i> de <i>student</i> para uma amostra	82
Tabela 3- Correlação: Idade vs Motivação	83
Tabela 4- Motivação: comparação por género	83
Tabela 5- Correlação: Motivação vs melhoria	84

Tabela 6- Resultados escolares e motivação (pré-teste)	85
Tabela 7- Resultados escolares e motivação (pós-teste)	85
Tabela 8- Motivação dos alunos do PO I: antes e depois do programa	86
Tabela 9- Motivação dos alunos do PO I com tutoria: antes e depois do programa	87
Tabela 10- Motivação dos alunos do PO I sem tutoria: antes e depois do programa	88
Tabela 11- Resultados escolares: Pré-teste vs Pós-teste	88
Tabela 12- Motivação: alunos com tutoria	89

### **Índices de anexos**

Anexo 1- Declaração de consentimento informado	2
Anexo 2- Escala de Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE)	3
Anexo 3- Questionário (com tutoria)	6
Anexo 4- Questionário (sem tutoria)	12
Anexo 5- Pré-teste	16
Anexo 6- Pós teste	22
Anexo 7- Perfis dos alunos	28
Anexo 8- Disciplina MotivArte no Moodle	97
Anexo 9- Programa de Motivação	99
Anexo 10- Relatório de avaliação do Programa de Motivação	110
Anexo 11- Análise da EMAPRE A (frequência/impacto dos zeros)	113
Anexo 12- Acompanhamento dado por parte dos Encarregados de Educação	115
Anexo 13- Demonstração do tratamento das hipóteses (SPSS)	116
Anexo 14- Demonstração do tratamento da questão 3	140

## **I- Conceção do estudo**

### **1- Contextualização e justificação do estudo**

O período pós 25 de Abril, com a demanda da democratização social da escola, tem criado constrangimentos a um sistema de ensino que se tenta reestruturar de modo a permitir não apenas uma igualdade no acesso aos estudos, mas também, de acesso ao sucesso, porém, atendendo às elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar, parece, ainda, na perspetiva de Correia (2008), não ter encontrado o caminho para responder à diversidade, à pluralidade e à desigualdade em termos de competências, vivências, expectativas e interesses (Almeida, 2011).

Torna-se inquestionável que o objetivo da democratização social da escola não passa apenas por facultar o acesso universal e gratuito à mesma, uma vez que fatores como as desigualdades motivacionais, sociais, económicas e culturais terão de ser igualmente equacionados para o êxito efetivo das políticas educativas.

Assim, para que a escola se torne inclusiva é fundamental envolver todos os intervenientes num processo conjunto de construção de uma nova identidade educativa, voltada para a experimentação de novas práticas e de novas formas de organização que atendam ao aluno enquanto indivíduo pluridimensional, na busca pela participação, pelo real envolvimento e pelo sucesso educativo, pessoal e social de um cidadão que se pretende integrado numa sociedade plurifacetada em que, mais do que nunca, as qualificações condicionam a inserção no mercado de trabalho, a aspiração ao êxito profissional e a consequente coesão social.

Assente nas novas teorias da aprendizagem e nas perspetivas educacionais que tendem a emergir, aparecem novos programas de intervenção que pretendem traçar percursos alternativos de sucesso e de satisfação, colocando a tónica na flexibilidade do currículo, na qualidade das relações interpessoais e na auto-reflexão do ensino e dos seus agentes, de modo a encontrar caminhos que respondam a cada individualidade, encontrando eco nas palavras de Morgado (2001, p. 60 *cit. in* Vieira, 2010), que refere que sendo a educação um direito de todos, “só por caminhos diferentes, com ritmos distintos e

através de propostas diversificadas, os alunos conseguem aprender e construir aprendizagens idênticas.” Também Sá (2001, p.11, *cit. in* Vieira 2010) atesta que “cada indivíduo é único e não cabe em moldes prefabricados. É essa individualidade única que o mestre deve procurar fazer desabrochar em cada um dos alunos a seu cargo.”

Neste contexto surge, no ano letivo 2009/2010, no arquipélago dos Açores, o Programa Oportunidade de forma a ajustar o sistema de ensino e as opções metodológicas regionais às realidades e demandas do país.

No terceiro ano de implementação, verifica-se que na Escola Rui Galvão de Carvalho, sita na freguesia de Rabo de Peixe, ilha de São Miguel, muitos são os alunos abrangidos pelo Programa Oportunidade que conta com trezentos e três inscritos, divididos por dezoito turmas, dos quais cento e cinquenta e quatro pertencem ao Programa Oportunidade I. Tratando-se de um programa de recuperação escolar, voltado para alunos com historial de retenção repetida ou que não tenham atingido as competências essenciais para a transição de ciclo, torna-se evidente a relevância da realidade escolar da unidade orgânica em questão. Mais do que estudar as causas dessa realidade, este estudo pretende contribuir para compreender se trabalhando a motivação destes alunos, explorando as potencialidades destes programas e investindo na qualidade da relação pedagógica, poderemos influenciar a sua aprendizagem, de modo a que se cumpra o objetivo de dotar o aluno de competências emocionais, sociais e académicas para reintegrar, num curto espaço de tempo, um currículo comum.

Assim, o presente estudo de caso, assente na problemática do elevado número de turmas do Programa Oportunidade na Escola Rui Galvão de Carvalho, pretende dar resposta às seguintes perguntas de partida: Poderá a motivação ter um efeito positivo na aprendizagem dos alunos das turmas do Programa Oportunidade? Como trabalhar para aumentar tal motivação?

Importa contextualizar o estudo, referindo que a escola em questão conta, atualmente, no Segundo Ciclo, com treze turmas de Currículo Comum e dezoito turmas do Programa Oportunidade, sendo que nove se encontram no subprograma Oportunidade I

e as outras nove, no subprograma Oportunidade II. Selecionou-se um grupo de setenta e um alunos, dos cento e cinquenta e quatro inscritos no subprograma Oportunidade I, como universo de estudo. Destes setenta e um, quarenta e três alunos estão integrados no Projeto *Metodologia Total*, aos quais se direcionou um questionário específico com a finalidade de contribuir para compreender o impacto do mesmo projeto na relação pedagógica, na motivação e, conseqüentemente, na aprendizagem. Mais se deve acrescentar que, de modo a limitar a multiplicidades de condicionantes a contribuir para a aprendizagem, o estudo, assim como o programa de motivação delineado para o mesmo, foi implementado na disciplina de Português e sob a orientação da mesma docente, pretendendo-se, assim, uma maior comparabilidade dos resultados, embora a mesma nunca venha a ser absoluta, não se podendo reportar os resultados exclusivamente à motivação nem identificar inequivocamente o modo como foi atingida. Assim, não se podendo extrapolar para outras realidades e contextos, poder-se-ão, porém, aferir tendências e nelas apoiar linhas de ação.

Importa acrescentar que o estudo aparece dividido em cinco capítulos essenciais, correspondendo o primeiro ao enquadramento teórico, versando conceitos como Motivação, Aprendizagem, Relação Pedagógica, Afetividade, Programa Oportunidade e Tutoria; o segundo capítulo à descrição do estudo empírico, com a delimitação da metodologia e conseqüente concepção e desenho do estudo, apoiado nos procedimentos técnicos e instrumentos utilizados; no terceiro capítulo são apresentados os resultados da investigação; no quarto capítulo é feita uma análise dos mesmos e, por fim, no quinto capítulo, são tecidas as considerações finais em que se lançam algumas pistas de reflexão, nomeadamente para futuras investigações.

A opção pela realização deste estudo surge como resultado de uma inquietação pessoal sobre a problemática, possivelmente proporcionada pela proximidade e pela premência de contribuir para o sucesso destes programas sob pena de, ao invés de se estar a facultar um outro caminho temporário para atingir o mesmo fim, se estar a depositar os cidadãos de hoje e o futuro de amanhã num sistema que continua incapaz de os ouvir ou de lhes dar voz. Assim, sendo uma realidade a existência de tantos alunos nesta situação, o que poderá ser feito para os encaminhar e orientar para os desafios que uma sociedade dinâmica e competitiva lhes irá colocar no futuro? Poderá a qualidade da

relação pedagógica e a motivação ajudá-los a repensar a escola e a desenvolver sentimentos de pertença em relação à mesma?

Para responder a tais questões é necessário estudar os fenómenos envolvidos, compreendê-los, integrá-los e utilizá-los como determinadores da ação dos professores (Almeida, 2011), enquanto facilitadores de aprendizagem e enquanto agentes de coesão e valorização social (Vieira, 2010).

Em termos sociais, este estudo apresenta indiscutível relevância na medida em que as problemáticas escolares e educativas acabam por se refletir na sociedade e na capacidade que a mesma tem de se adaptar e de se reinventar face às exigências de um mundo dinâmico. A educação influencia a sociedade que, por sua vez, influencia a educação. Ora, analisando o contexto dos alunos que integram o universo estudado, verifica-se que o meio envolvente parece desvalorizar a escola, sendo uma parte dos progenitores analfabeta e a restante detentora, no máximo, do quarto ano de escolaridade, parecendo não demonstrar interesse pelo percurso escolar dos seus educandos. Atendendo a Alves (2010 *cit. in* Almeida, 2011), Leal (2007), Black *et al.* (2005), Chevalier *et al.* (2005), Marteleto (2004) e Currie e Moretti (2003), os filhos têm um trajeto escolar fortemente influenciado pela experiência educativa dos pais e Portugal é dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em que esta transmissão inter-geracional é particularmente marcada (Vieira, 2010).

Assim, mais se legitima esta investigação, uma vez que a mesma procura encontrar respostas para alicerçar, complementar e corroborar o sucesso de um programa que deverá intervir junto das carências do aluno, tanto a nível pessoal como familiar, apresentando-lhe outras realidades e outras perspetivas de futuro e de vida.

Por vezes o insucesso escolar repetido experienciado por estes alunos parece assolá-los com a ilusão de incompetência, sendo que, quando a mesma é interiorizada tende a ser generalizada para outras vertentes que não a académica (Almeida 2011). Este fator parece contribuir para o aparecimento de sentimentos de incapacidade, de baixa autoestima e de fracasso que poderão levar a um precoce abandono escolar (Galand,

2006, *cit. in* Almeida 2011). Esta problemática está bem patente no relatório, de 2012, do Conselho Nacional da Educação que avança que a taxa de abandono escolar prematuro, em Portugal, se situa perto do 29%, contrapondo com os 14% da média da União Europeia. Incidindo sobre a região Açores, dados de 2009, do Instituto Nacional de Estatística, são ainda mais alarmantes, revelando que dois terços (58,51%) da população ativa daquele arquipélago apenas detém o sexto ano de escolaridade, sendo que 33,89% completou somente o primeiro ciclo. As baixas qualificações são, por seu turno, outro fator promotor de instabilidade social, financeira e familiar, na medida em que se constitui como um obstáculo à entrada num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e seletivo (Instituto Nacional de Estatística, 2011), assim como um elemento de forte ponderação no momento de estabelecer o valor da remuneração do trabalho, sendo possível verificar, a partir de um estudo da OCDE (2008), que os rendimentos estão positivamente correlacionados com o nível de escolarização. Verifica-se, também, a partir do relatório da mesma organização, apresentado em 2012, que o período de crise profunda com que nos deparamos tem sido agressivo para com toda a população, mas essencialmente, para com os que possuem níveis de escolarização menos elevados, sendo que o aumento das taxas de desemprego se situa nos 2,8% para quem concluiu o ensino básico, 2% para quem terminou o secundário e 1% para quem detém uma qualificação superior. Esta realidade, *per si*, assume-se como um alerta sonoro para com a Escola e o serviço prestado por essa instituição, pelos professores e pela comunidade educativa em geral. Torna-se premente assegurar oportunidades viáveis para todos e possibilidade de sucesso e de êxito numa sociedade fortemente segregadora de quem não for capaz de acompanhar a tecnologia, os saberes e os tempos.

Trabalhar a motivação como um dos múltiplos fatores de aprendizagem poderá ser uma das respostas para preparar estes jovens para a sua vida futura, dotando-os de confiança, melhorando a sua resiliência e preparando-os para a sua afirmação na vida comunitária, social e cívica.

Alunos motivados estarão possivelmente mais aptos a aceitar experiências desafiantes, encarando-as com o empreendedorismo característico das mentes esclarecidas, confiantes e desencadeadoras de evolução social, sendo a educação e a qualidade da

mesma fatores determinantes para o crescimento económico das sociedades (Education at a Glance – OCDE, 2007).

Cientificamente, vários são os estudos que têm tentado comprovar a influência da motivação na aprendizagem, contudo, para além das limitações decorrentes das especificidades e dimensões dos universos abordados, nenhum foi identificado como realizado na Região Açores ou incidiu sobre alunos integrados em programas de recuperação da escolaridade.

Este estudo tentará confirmar e complementar os estudos de Ndagijimana (2008), Martinelli e Genari (2009), e Sérgio *et al.* (2010), na medida em que todos concluíram que existe uma correlação significativa e positiva entre a motivação e a aprendizagem, revelando também que quanto melhor o desempenho e o resultado académico, maior é a motivação. Aparece, associadamente, como uma resposta às recomendações de Ndagijimana (2008) que no seu estudo *Motivation et Réussite des Apprentissages Scolaires*, propõe que, em futuras investigações, se tente compreender, através de um trabalho longitudinal, se, de facto, se poderá concluir que uma aprendizagem motivada conduz necessariamente ao sucesso. Acresce referir, que o sucesso, na presente investigação, será considerado como todo e qualquer progresso sustentado na aprendizagem dos alunos, mesmo que não se reflita na obtenção imediata de um nível ou menção positivos.

Abordando outra perspetiva, Vieira (2010) estudou as conceções dos professores da Escola Rui Galvão de Carvalho sobre o Programa Oportunidade e a sua pertinência na vida académica dos seus beneficiários, deixando a sugestão para que outros estudos se realizassem com mais ênfase no aluno. Deste modo, tenta-se também contribuir para um alargamento do estudo de Vieira (2010) e entrar, igualmente, pelo campo da influência das tutorias (mais concretamente ao nível da relação pedagógica) na aprendizagem dos alunos. Semião (2010) apresentou já os resultados de um estudo sobre a temática numa escola micaelense, selecionando como amostra alunos do Ensino Básico - Terceiro Ciclo e Secundário. Pretende-se, deste modo, comparar, validar, contrapor e aumentar o campo de visão das diferentes perspetivas e abordagens, atendendo a um contexto específico e a um caso concreto.

## 2- Revisão da Literatura

### i. Motivação

A Educação consagra-se, especialmente nos dias de hoje, como um elemento socializador por excelência, tentando atenuar as assimetrias culturais e sociais patentes numa sociedade dinâmica, cooperativa e participativa em constante mutação e acomodação. Contudo, embora a sua função seja clara, a operacionalização da mesma nem sempre é linear, dadas as inúmeras variáveis que congrega. Espaço dos alunos e para os alunos, a escola deverá permitir que os mesmos a sintam como pertença e a concebam como um dos veículos fundamentais para a sua formação enquanto alunos e, primordialmente, enquanto sujeitos ativos capazes de compreender e apreender o mundo.

Muitos são os estudos feitos em torno das Ciências Sociais e/ou da Educação, sendo que, segundo Paiva e Boruchovitch (2010), nos últimos anos a pesquisa educacional tem dado primazia a estudos subordinados à motivação dos alunos, dado o seu relevo para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos mesmos. Esta é uma tendência de rutura, uma vez que as teorias mais antigas limitavam o papel da motivação a uma importante pré-condição. Por seu turno, as atuais perspetivas parecem, na ótica de Lourenço e Paiva (2010), considerar que a relação entre a aprendizagem e a motivação vai muito além de uma pré-condição, estando patente entre elas uma relação de reciprocidade em que ambas se influenciam mutuamente, corroborando as opiniões de Boruchovitch (2008), Mitchell (1992) e Pfromm (1987).

Apoia-se o presente estudo no princípio defendido por Paiva e Lourenço (2010) de que os intervenientes no processo educativo devem conhecer os pressupostos inerentes à motivação, podendo, desta forma, estimular crenças educacionais positivas que possam culminar com um ambiente de sala de aula onde seja visível o prazer de aprender e ensinar.

### i.i. Olhares sobre o conceito de motivação

Ao longo dos tempos, acompanhando a História e a evolução da humanidade, vários são os pensadores e as correntes que tentam definir a motivação e a sua influência no comportamento humano. Não existe, porém, consenso em torno desta matéria, na medida em que é um conceito que se vai moldando à abordagem teórica que a pretende estudar. Assim, pretende-se, neste espaço, apresentar algumas das definições que suportam os estudos mais importantes e/ou mais recentes subordinados a esta temática.

Maslow (1954) defende que a motivação está intimamente relacionada com as necessidades humanas, separando as mesmas em necessidades primárias e secundárias e estabelecendo uma hierarquia entre elas. Atesta que as necessidades não satisfeitas são os motivadores principais do comportamento humano, havendo precedência das necessidades primárias sobre as secundárias (Valim *et al.*, 2006).

Na perspetiva de Heider (1970), a motivação é a capacidade do Homem para despender os esforços que considera necessários para compreender os acontecimentos que vivencia, fazendo uma distinção entre causas disposicionais - referentes ao indivíduo - e as causas situacionais - atribuídas à situação, ao contexto - (*cit. in* Nunes 2005).

Mais tarde, em 1979, Tavares refere que a motivação parece um comportamento dirigido para um objetivo, sendo, por isso, um comportamento motivado. Na mesma linha de pensamento, Murray (1986) acrescenta que a motivação representa um fator interno que inicia, dirige e integra o comportamento humano. Enquanto que Pfromm (1987) defende que a motivação ativa e desperta o organismo, dirigindo-o para um alvo em particular e mantendo-o em ação.

A meio dos anos 90, Chiavenato (*cit. in* Blackwell *et al.* 2007) apresenta o seu contributo para a definição de motivação, referindo que a mesma parece envolver sentimentos de realização, de crescimento e de reconhecimento, manifestados através da participação em atividades significativas e desafiantes. No final da década de noventa, Lieury e Fenouillet (*cit. in* Roldão 2003) definem motivação como um conjunto de

mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o despoletar de uma ação, a sua orientação, norteados a intensidade da mesma e persistência evidenciada.

Na perspectiva de Perrenoud (1993, *cit. in* Ndagijimana, 2008) a motivação é um conceito que está enraizado principalmente na psicologia, preferindo versar sobre as necessidades, vontades, desejos e interesses que são tanto uma abordagem sociológica e antropológica, em termos de pertença a uma comunidade, a uma cultura, a classe social, a uma organização, como uma abordagem psicológica, em termos de estratégias, de atores, de relações de poder, de conformismo ou inconformismo, entre outros.

Para Viau (1994), a motivação no contexto escolar é um estado dinâmico que tem as suas origens na percepção que o aluno tem de si mesmo e do seu ambiente e que o inspira a escolher uma atividade, a envolver-se e perseverar na sua realização para alcançar um objetivo.

Por sua vez, Andre (1998) na sua obra *Motivar para ensinar*, defende que a motivação é um processo dinâmico que permite criar condições de trabalho que permitam aos alunos passar de um estado de impotência adquirida para um envolvimento de qualidade nas atividades propostas.

Pintrich e Schunk (2002) e Lourenço e Paiva (2010) convergem na ideia de que a motivação é um processo e não um produto que se pode inferir a partir de um determinado comportamento. Sustentam, do mesmo modo, a conceção de metas como orientadores de ação e de motivação e como desencadeadores e suporte da mesma.

Na visão de Sá (2004) a motivação apresenta-se como uma função do grau de consciencialização que as pessoas têm de si mesmas enquanto elementos ativos na construção dos seus pensamentos, crenças, objetivos, expectativas ou atribuições.

Fontaine (2005) define motivação como um estado interno necessário para iniciar, manter ou terminar qualquer ação. Solicita afetos e emoções e atribui significado à experiência, sendo, “o aspeto dinâmico da ação”.

Nos seus estudos sobre motivação, Davis (2005), refere que a motivação é caracterizada por uma situação energética que leva o indivíduo a despende um determinado esforço para atingir uma dada meta, fazendo, para isso, uma seleção de todos os dados pertinentes, organizando uma sequência integrada de estratégias de ação, persistindo no seu esforço enquanto que os objetivos pré-estabelecidos não forem atingidos.

De acordo com Valim *et al.* (2006), a motivação é um fenómeno de cariz individual, intencional e multifacetado e postula-se como o desejo de despende esforços elevados para a consecução de um determinado objetivo, estando o sujeito limitado pela necessidade de, paralelamente, satisfazer algumas necessidades individuais.

Na ótica de Engelmann (2010), a motivação é encarada como uma pluralidade de fatores que incitam o indivíduo a ter um determinado comportamento e a empreender uma ação diante de uma dada situação ou circunstância.

Importa salientar que, segundo Cordeiro (2010):

A análise histórica do estudo da motivação foi pautada por uma mudança paradigmática, passando-se das teorias globais da motivação que pretendiam explicar o comportamento motivado na sua totalidade para a emergência de mini-teorias que limitam a sua atenção a fatores motivacionais específicos.

Lourenço e Paiva (2010) subscrevem a afirmação anterior, sendo da opinião que não existe uma teoria única que trate as questões da motivação, mas sim vários contributos, várias mini-teorias que, compilados, se postulam como indicadores a considerar num contexto social em que a interação e a motivação caminham lado a lado.

### i.ii. Teorias da Motivação

Essencialmente a partir do início do século XX várias foram as teorias que tentaram explicar a motivação nos mais diversos contextos (Marras, 2007), afirmando-se como precursoras da corrente comportamentalista/behaviorista e da corrente cognitivista.

Segundo Cordeiro (2010), ambas as correntes assentam no *hedonismo psicológico*, princípio que defende que os indivíduos almejam o prazer, tentando, simultaneamente, afastar-se do sofrimento, buscando um estado de equilíbrio interno. A grande oposição entre comportamentalistas e cognitivistas, na perspectiva de Cordeiro (2010) reside na natureza interna ou externa da motivação. Enquanto os primeiros consideram que a necessidade que conduz à motivação está fora da pessoa, referindo-se a elementos ambientais e higiênicos, os segundos defendem que o ser humano tem valores, opiniões e expectativas, sendo a necessidade despoletada internamente mediante as suas representações da realidade. Segundo Alcará e Guimarães (2007), os cognitivistas consideram que não é possível motivar quem quer que seja, enquanto que os comportamentalistas sustentam que a mesma tarefa é possível e desejável.

Mais se pode referir que a corrente comportamentalista tem o seu foco na motivação extrínseca, colocando os cognitivistas a ênfase na motivação intrínseca. Importa, assim, explanar, mesmo que de forma sucinta, os conceitos supracitados.

Segundo Lourenço e Paiva (2010), um indivíduo intrinsecamente motivado concretiza determinada tarefa ou adota um determinado comportamento apenas pelo prazer e satisfação que o mesmo encerra em si. Representa uma predisposição natural para buscar a novidade e o desafio, procurando atingir e exercitar todas as potencialidades das suas próprias aptidões e competências (Deci e Ryan, 2000 *cit. in* Lourenço e Paiva, 2010). Os mesmos autores, apoiados por Alcará e Guimarães (2007), consideram-na como o suporte para o crescimento, a integridade psicológica e coesão social, sendo um dos fatores primordiais para o sucesso pessoal e social.

Não obstante, Lourenço e Paiva (2010) descrevem a motivação extrínseca como um produto de causas ou fatores externos, como a necessidade de reconhecimento, o receio de punições, o reconhecimento da sua importância imediata ou futura, entre outras. Parece tornar, na opinião de Cokley (2000), o indivíduo menos autónomo e persistente, sendo mais propenso a apresentar uma baixa resiliência face aos fracassos e aos desafios.

Atualmente, segundo Boruchovitch (2008), as teorias cognitivas da motivação dão enfoque ao estudo das crenças, valores e emoções do indivíduo, uma vez que as consideram como fortes mediadores do comportamento humano, tendo um grande relevo no processo de motivação.

Dada a variadíssima panóplia de modelos/teorias que tentam explicar o fenómeno da motivação, optou-se por fazer uma seleção criteriosa, sendo apenas apresentados, e de forma sucinta, os mais generalistas e os que mais se debruçam sobre os fatores motivacionais na aprendizagem.

#### i.ii.i. *Drive-Theory* - Teoria Global da Motivação

Cordeiro (2010) apresenta a *Drive-Theory* de Hull, considerando a noção de *drive* ou tensão, como uma fonte de energia não direcionada, de base fisiológica, resultante de défices ou desequilíbrios corporais. A combinação destes desequilíbrios seria responsável pela formação de uma necessidade orgânica total. Assim sendo, em 1952, Hull (*cit. in* Cordeiro 2010) define motivação como a função do produto da força de tensão, do hábito e do valor do incentivo de um objetivo desejado, reconhecendo, assim, que a motivação poderá ser despoletada por fatores internos e/ou externos.

#### i.ii.ii. Teoria dos Objetivos de Realização

Esta teoria vem substituir as teorias da realização na explicação dos fatores motivacionais em contexto educativo. É uma teoria de motivação intrínseca que assenta no impacto motivacional decorrente da prossecução de objetivos de realização.

Segundo Mouratidis (2009) existem dois tipos de orientação para os objetivos, denominando-os de objetivos de aprendizagem e de objetivos de desempenho. Os primeiros aparecem centrados na vontade de compreender e dominar tarefas cada vez mais complexas, aprimorando a sua competência (Lens e Vansteenkiste, 2006). Os alunos orientados por objetivos de aprendizagem avaliam o seu desempenho através de

critérios estabelecidos de si para si. Por sua vez, os objetivos de desempenho estão baseados no rendimento em tarefas de avaliação do desempenho e na forma como podem evitar o fracasso e conduzir ao sucesso.

Este tipo de objetivos foram recentemente subdivididos em objetivos de aproximação de desempenho e em objetivos de evitamento de desempenho (Cordeiro, 2010). Os objetivos de aproximação de desempenho estão patentes em indivíduos que pretendem superar dos resultados dos demais, demonstrar capacidades superiores ou obter julgamentos positivos sobre a sua atuação (Anderman e Wolters, 2006; Lens e Vansteenkiste, 2006). Indivíduos motivados por objetivos de evitamento de desempenho pretendem evitar considerações negativas sobre o seu desempenho em comparação com os seus pares (Anderman e Wolters, 2006).

No contexto escolar, a orientação dos objetivos dos alunos apresenta uma relação estreita com o seu desempenho e interesse acadêmico e com a seleção das estratégias de aprendizagem. O papel do professor ressalta com esta teoria na medida em que, na opinião de Cordeiro (2010), a orientação dos objetivos enfatizada nas aulas vai influenciar a adoção de estratégias congruentes pelos alunos e a seleção de estratégias específicas e adequadas para cada tipo de atividade (Matos, 2005).

### i.ii.iii. Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow

Maslow, em 1954, tentou compreender o homem de forma multidimensional ao sugerir que o mesmo apresenta necessidades primárias e secundárias que se dividem por estádios ou níveis de prioridade (Valim *et al.*, 2006). Como tal, os dois primeiros níveis agrupariam as necessidades primárias, ou seja, as fisiológicas e de segurança, enquanto as três restantes se dividiriam em necessidades sociais, de estima e de realização pessoal. Na perspetiva de Maslow (*cit. in Valim et al.* 2006) as necessidades não satisfeitas são os motivos que mais influenciam o comportamento, salvaguardando que existe, no entanto, uma ordem de precedência



Figura 1 – Pirâmide de Maslow

das necessidades mais básicas sobre as mais elevadas. Assim sendo, se as necessidades de um patamar inferior não se encontrarem satisfeitas, o indivíduo não se sentirá estimulado para as necessidades de nível superior, no entanto, no momento em que as mesmas são satisfeitas, automaticamente, surgem as do nível imediatamente a seguir, deixando as anteriores de ser motivadoras.

O modelo de Maslow baseia-se em quatro premissas essenciais, a saber: as necessidades têm uma ordem hierárquica (primárias e só depois secundárias); uma necessidade satisfeita deixa de ser motivadora; o indivíduo é acometido por várias necessidades em simultâneo; e existem mais formas para satisfazer os níveis mais elevados do que os níveis básicos.

Bergamini (2006) e Vergara (2006), entre outros, apresentaram as suas críticas a um modelo que, segundo eles, não considera as diferenças culturais dos indivíduos e que, simultaneamente, não foi comprovado na sua vertente prática.

#### i.ii.iv. Teoria da Avaliação Cognitiva

Elaborada por Ryan e Deci no início dos anos oitenta, e postula-se como complementar à Teoria das Necessidades Básicas, na medida em que apresenta como objetivo primordial entender a forma como os fatores externos (recompensas, feedback, elogios, etc) afetam a motivação intrínseca na sala de aula e como as condições socioculturais tendem a aumentar ou a diminuir a motivação nos alunos.

Sucederam-se os estudos na área, mas sempre com conclusões divergentes e controversas. Alguns autores citados por Engelmann (2010) entre os quais Lepper e Hederlong (2000) e Stipek (1998) aferiram, nas investigações que levaram a cabo, que o uso sistemático de recompensas, especialmente no referente ao envolvimento nas tarefas, era um promotor da diminuição da motivação intrínseca, transformando o processo de aprendizagem numa simples negociação em que o professor teria de estar sempre munido dos mais variados recursos de compensação. Também Guimarães (2004) conclui no seu estudo que, com a utilização frequente de recompensas, o aluno

se tornaria pouco autônomo ou autodeterminado, sendo incapaz de querer aprender pelo prazer que a própria atividade lhe proporciona. Por seu turno, Deci e Ryan (2002) enveredaram por uma meta análise de estudos sobre o tema em questão e apuraram que, embora as recompensas possam surtir o efeito descrito, não se pode negar que as recompensas verbais ou elogios têm um efeito mais impulsionador do que prejudicial na aprendizagem. Do mesmo modo, Brophy (1998) e Printich e Schunk (2002) demonstraram que se utilizadas convenientemente e nas circunstâncias apropriadas podem constituir-se como motivadores por excelência.

Em contexto educativo, esta teoria tem sido amplamente estudada, verificando-se que as recompensas quando utilizadas inesperadamente, quando fortalecem a crença de autoeficácia e sempre que não são entendidas como controladoras são promotoras de comportamentos motivados ou autodeterminados (Engelmann, 2010).

#### i.ii.v. Teoria da Integração Organísmica

Foi mais uma das teorias criadas por Deci e Ryan, durante a década de oitenta e que se preocupou em estudar e explicar o conceito e o processo de internalização, essencialmente, no tocante à motivação externa.

Coloca em evidência a possibilidade de ações extrinsecamente motivadas poderem ser consideradas autodeterminadas, a partir de um *continuum* que permite a internalização de processos motivacionais extrínsecos, focando-se nos elementos desencadeadores de padrões autodeterminados de motivação externa (Alonso *et al.*, 2006).

Esta teoria, ao defender a capacidade de internalização, vem chamar a atenção para a necessidade de pertença que ocupará um espaço central neste processo, proporcionando a segurança e a estabilidade que sustentará todo o percurso, em busca de um crescimento global e harmonioso.

Outro conceito essencial nesta teoria é a necessidade de percepção de competência, na medida em que quanto mais competentes as pessoas se sentem perante atividades

socialmente relevantes, maior a probabilidade de as sentirem como pertença, desencadeando o processo de internalização (Vallerand, Fortier e Guay, 1997, *cit. in* Engelmann, 2010).

Para que este processo de autodeterminação seja sustentado torna-se premente assegurar a necessidade de autonomia, na medida em que os indivíduos se sentem mais interessados em enveredar por determinadas ações quando acreditam que o estão a fazer por vontade própria e não como resposta a elementos externos (Cordeiro 2010). Daqui resulta um comportamento intrinsecamente motivado, em que são estabelecidas metas pessoais, feitos os ajustes, ultrapassadas as contrariedades e avaliados os progressos.

As necessidades de competência, autonomia e pertença postulam-se como fundamentais para o processo de internalização, sendo este um achado basilar para o desenho das interações pedagógicas. O professor é assumido como um mediador entre o aluno e o conhecimento, considerando o estudante como sujeito e objeto da aprendizagem, numa gestão capaz de favorecer a descoberta e a autonomia, assente em crenças de autoeficácia e de pertença, capazes de promover comportamentos intrinsecamente motivados (Engelmann, 2010).

#### i.ii.vi. Teoria da Atribuição de Causalidade

Esta teoria data dos anos setenta e assenta nos princípios defendidos por Weiner, segundo os quais o indivíduo recorre a todos os esforços necessários para compreender os acontecimentos que vivencia, fazendo para tal, uma distinção entre as causas disposicionais, como a personalidade e o esforço despendido; e as causas situacionais, como o impacto das normas e as expectativas sociais. De acordo com esta perspetiva, uma das principais motivações humanas seria a procura das causas dos acontecimentos, de modo a permitir maior compreensão e controle da realidade. Porém, estes teóricos, aqui espelhados na figura de Fontaine (2005, pp.77, *cit. in* Barrera, 2010), admitem que:

“é impossível ter acesso a uma realidade objetiva visto que os nossos limites percetivos e cognitivos nos obrigam a selecionar a informação e a trata-la de maneira incompleta. (...) A nossa representação da

realidade é resultado de um processo de construção, socialmente determinado e necessariamente enviesado, e será em função dessa representação que cada um orientará o seu comportamento.”

Na leitura de Martini e Boruchovitch (2004), bem como de Barrera (2010), esta teoria baseia-se no pressuposto de que as pessoas elaboram modelos causais, representativos de uma relação de causa-efeito, especialmente os relativos às experiências de sucesso e de fracasso, a partir dos objetos e eventos presentes no seu universo psicológico.

Em termos educacionais dir-se-á que esta teoria contribui para perceber quais as causas atribuídas pelos alunos ao êxito ou ao fracasso em atividades escolares distintas, assim como os seus efeitos na motivação para a aprendizagem (Boruchovitch 2009 *cit. in* Paiva e Lourenço 2010). Parece, todavia, que existe uma amplitude alargada na forma como diferentes pessoas interpretam uma mesma situação, de acordo com as informações que selecionam e com o processamento que lhes é característico. Assim sendo,

“um fracasso a uma prova de avaliação pode ser interpretado por certos alunos como sendo consequência de sua capacidade intelectual insuficiente, por outros, de falta de esforço, de problemas relacionais com o avaliador, ou ainda da fadiga ou da ansiedade no momento da avaliação, ou da falta da clareza das perguntas” (Fontaine, 2005, *cit. in* Barrera, 2010).

Revisitando a literatura, verificámos que Mascarenhas (2004), numa investigação incidindo sobre alunos da Amazónia; Martini e Del Prette (2005), num estudo que recaiu sobre quarenta alunos de terceira série do Ensino Fundamental (básico) de escolas públicas de São Paulo, com idades compreendidas entre os oito e os treze anos; Anshel e Brinthaupt (2006), numa pesquisa focada em alunos dos quarto e sexto graus do ensino básico de escolas públicas da Austrália; e Neves (2007) no seu estudo realizado com alunos dos nono e décimo anos de escolaridade provenientes de escolas básicas e secundárias da cidade do Porto, apuraram que os elementos do sexo masculino tendem a atribuir, mais frequentemente, o seu elevado rendimento a fatores internos como a capacidade, enquanto os do sexo feminino o atribuem a fatores externos, ao esforço ou ao método de trabalho. Os mesmos autores referem, porém, que em contrapartida, na tentativa de explicar os maus desempenhos, as raparigas tendem a

justificar-se com fatores internos, como a falta de capacidade; ao invés dos rapazes que atribuem os resultados menos satisfatórios a causas externas.

No que concerne à relação entre os níveis de desempenho e a atribuição de causalidade, ficou patente nos estudos de Martini e Boruchovich (2004), no Brasil, assim como em Neves (2007), em Portugal, que alunos com maiores dificuldades de aprendizagem demonstram uma internalização muito significativa dos seus fracassos, imputando situações de alto rendimento à sorte e à facilidade das tarefas. Em suma, os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, têm uma propensão para considerarem os bons desempenhos como produto de fatores externos e os maus resultados como consequência de fatores internos. Estas conclusões são tanto mais importantes quando analisamos a opinião de Barca *et al.* (2003, *cit. in* Burochovitch *et al.*, 2010), que defende que as atribuições de causalidade e as crenças individuais responsáveis pelos sucessos e fracassos escolares desempenham um papel de grande relevo no rendimento do aluno, nas emoções e na própria motivação para a aprendizagem.

Como tal, Boruchovitch e Martini (2004), defendem que o conhecimento sobre a atribuição de causalidade dos alunos vai contribuir para estruturar uma interação que permita anular nexos de causalidade inibidores de aprendizagem e de níveis de desempenho insatisfatórios, assim como, modificar algumas atribuições causais. Para que se processe uma alteração nas crenças e causas percebidas pelos alunos, Paiva (2008) sugere que a intervenção seja feita o mais cedo possível, antes que as mesmas se consolidem de forma irremediável, de modo a estimular a motivação e a participação.

#### i.ii.vii. Teoria da Autodeterminação

Várias são as teorias da motivação defendidas pelas diversas perspetivas e abordagens educativas, sendo que, em 2006, numa revisão da literatura levada a cabo por Kingston, Harwood e Spray, os mesmos consideraram que as teorias sociocognitivas, entre as quais a teoria da autodeterminação, são as mais contemporâneas e apetecíveis para analisar, compreender e explicar os processos motivacionais na aprendizagem.

A Teoria da Autodeterminação, foi desenvolvida por Ryan e Deci e postula-se como uma macro-teoria da motivação humana, elaborada a partir do contributo de quatro mini-teorias já mencionadas nesta revisão da literatura: a Teoria das Necessidades Básicas; a Teoria da Avaliação Cognitiva; a Teoria da Integração Organísmica e a Teoria das Atribuições Causais. Preocupa-se, essencialmente, com o desenvolvimento e funcionamento da personalidade em contextos sociais e, particularmente, com as causas e consequências do comportamento autodeterminado (Pires *et al.*,2010).

Norteia-se pelo princípio de que cada indivíduo apresenta uma orientação para o crescimento e necessidades psicológicas que, em associação, constituem a base para a motivação autónoma e o desenvolvimento psicológico saudável (Cordeiro, 2010), num *continuum* entre a motivação extrínseca e a motivação intrínseca (Boruchovitch, 2009).

Esta teoria advoga que a motivação intrínseca apresenta três necessidades inatas, sendo elas a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer e/ou estabelecer vínculos (Ryan e Deci, 2000, 2007). A primeira corresponde à aptidão de cada indivíduo para se dirigir pelas suas próprias leis no pleno exercício da sua independência moral e intelectual. Deci e Ryan (*cit. in* Cordeiro, 2010) defendem que as pessoas parecem ter uma tendência para um determinado comportamento se acreditarem que o fazem por vontade própria e não para dar respostas a forças exteriores. Daqui resulta um comportamento intrinsecamente motivado, em que são estabelecidas metas pessoais, feitos os ajustes, ultrapassadas as contrariedades e avaliados os progressos. A necessidade de competência é encarada, pelos mesmos autores, como um dos fatores essenciais da motivação, sendo que leva o indivíduo a tentativas de domínio da atividade e de incremento da competência dela advinda, num sentimento de prazer a que denominaram de sentimento de eficácia. Por último, através da necessidade de vínculo e pertença, o indivíduo tende a envolver-se com pessoas e atividades que lhe pareçam significativas.

Para os criadores desta teoria, a motivação extrínseca ocupa, do mesmo modo, um papel de grande relevo, na medida em que, por diversas contingências, as pessoas são presentes a diversos estímulos exteriores que, pelas mais variadas razões influenciam o seu comportamento.

Considera-se, assim, que as motivações intrínseca e extrínseca são de fundamental importância em todos os quadrantes da vida, estando presentes em todo o comportamento humano, sendo vistas de forma global, resultando na promoção da aprendizagem (Oliveira *et al.*, 2008).

Insurge-se como um momento de rutura para com a corrente behaviorista, convergindo na máxima de que as relações externas podem ser internalizadas, desenvolvendo no indivíduo formas de atuação autorreguladas assentes na relação entre as condições de estímulo e o comportamento.

Tendo em conta o contexto escolar, Lourenço e Paiva (2010), consideram que este tipo de motivação é o mais frequente, o mais evocado e o mais necessário, dadas as características da cultura de escola e o papel da mesma na sociedade. Por seu turno, Martini (2008), embora concorde com tal afirmação, julga que será salutar a coexistência das duas orientações motivacionais numa perspetiva de articulação e complementaridade.

Assim, em suma, a teoria da autodeterminação propõe a existência de um contínuo de níveis de regulação do comportamento que vão desde o mais extrínseco ao mais autodeterminado (Paulino, 2009 e Alcará e Guimarães, 2007), pressupondo que a sensação de produzir, pessoalmente, efeitos desejados é motivadora, constituindo, para além da experiência de competência, um dos alicerces motivacionais da aprendizagem e do desenvolvimento (Guimarães e Bzuneck, 2008 e Lemos, 2005).

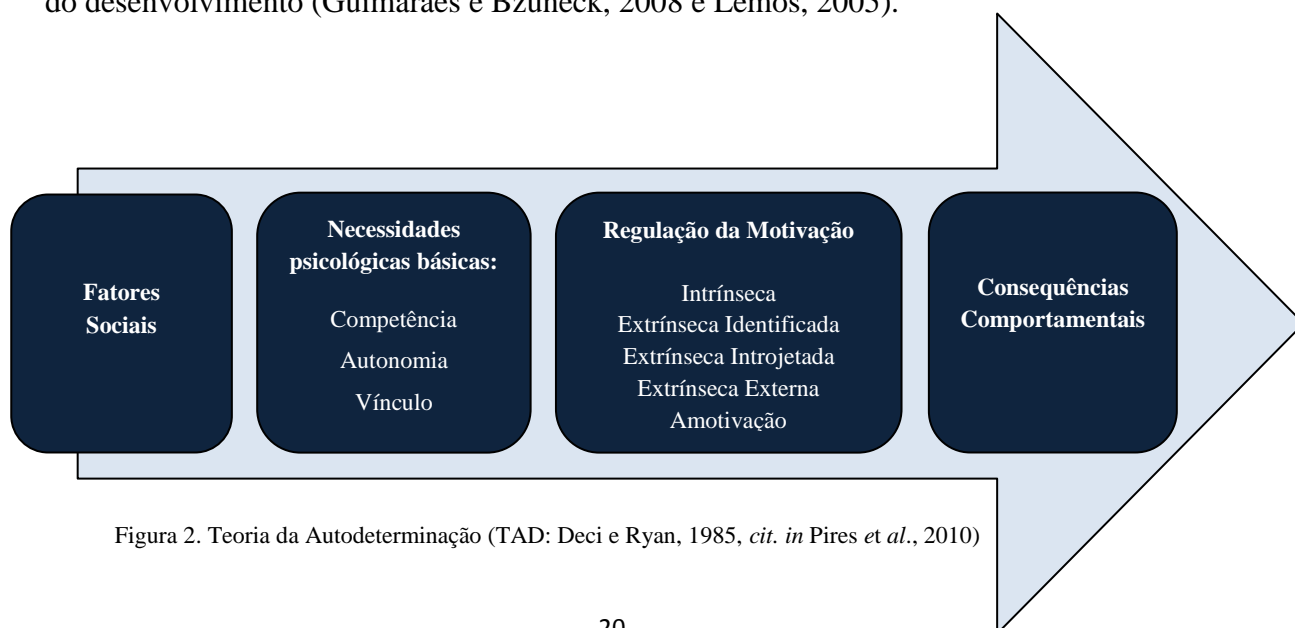


Figura 2. Teoria da Autodeterminação (TAD: Deci e Ryan, 1985, *cit. in* Pires *et al.*, 2010)

## ii. Aprendizagem

O conceito de aprendizagem, revisitando a literatura, não é consensual, sendo que incorpora as raízes ideológicas e metodológicas de diferentes teorias e correntes, contudo, não obstante todas as diferenças, parece que a definição de aprendizagem apresentada por Tavares e Alarcão (*cit. in* Gonçalves, 2009) reúne alguma concordância. Assim, pensar-se-á na aprendizagem como uma construção pessoal, baseada numa mudança mais ou menos permanente, que ocorre no comportamento como resultado da prática e da experiência vivida, pressupondo uma interação entre o sujeito, os seus comportamentos, o seu contexto de vida e a forma como a atividade de ensino é organizada, postulando-se como uma construção invisível que engloba a prática e a execução.

Com uma grande incidência no século XX, a aprendizagem, assim como os fatores e pressupostos que a norteiam, têm vindo a despoletar um fascínio nos investigadores e nos intervenientes no processo de aprendizagem (Lopes e Silva, 2009). Realização académica, desempenho e aprendizagem têm-se afirmado como as temáticas de maior interesse para educadores e investigadores educacionais (Sundre e Kitsantas, 2004), sendo que as mesmas são vistas como propulsoras do sucesso.

Devido aos vários contributos das pesquisas relacionadas com a aprendizagem, as conceções e perceções sobre a mesma têm verificado transformações constantes ao longo dos tempos, contudo, Gonçalves (2007) parece acreditar que, de modo generalista, podemos encontrar três momentos históricos para a compreensão da aprendizagem: um primeiro momento de influência behaviorista; um segundo momento fortemente influenciado pelo cognitivismo e um terceiro momento que aparece sob a égide do construtivismo.

### ii.i. Uma abordagem às Teorias da Aprendizagem

A literatura sobre a temática da aprendizagem é deveras muito vasta, porém, não é objetivo esmiuçar todas as teorias, mas sim compreender melhor as grandes teorias que

influenciaram, de forma inequívoca, a aprendizagem e, particularmente, a aprendizagem em contexto escolar. Assim, serão retomadas três grandes teorias : o behaviorismo, o cognitivismo, o construtivismo, bem como as suas perspectivas interacionistas, fazendo-se uma breve passagem pela aprendizagem na era digital.

#### ii.i.i. Perspetiva Behaviorista

A perspetiva behaviorista é a primeira grande teoria a marcar o domínio do ensino, da educação e da formação. Tem o seu grande impulsionador em Watson que, através da sua ideologia, atribuiu à psicologia o *status* de ciência, escolhendo como método de estudo a experimentação e como objeto de trabalho o comportamento. Assim, o behaviorismo assume-se como um estudo científico do comportamento observável e mensurável, não atribuindo qualquer interesse ao estudo da mente, uma vez que não reunindo os pressupostos referidos, não apresenta qualquer interesse científico (Trindade, 2009). É de salientar, porém, que Watson nunca negou a existência de processos mentais, evidenciando, apenas, a inviabilidade de, à época, poder analisar os processos mentais de maneira objetiva. Assim, Watson propôs que o estudo dos processos mentais fosse abandonado, mesmo que provisoriamente, em favor do estudo do comportamento observável.

O determinismo ambiental, em que o meio e os estímulos são os condicionantes da aprendizagem, assume grande destaque nesta corrente e para os seus precursores. Manipulando e controlando os estímulos proporcionados a um indivíduo, desde o seu nascimento e ao longo do seu crescimento, permitiria fazer dele o que se pretendesse, uma vez que moldar a sua personalidade seria apenas uma questão de modificar criteriosamente o seu ambiente e estímulos em função dos objetivos pretendidos (Gonçalves, 2007). Esta ideia assenta no pressuposto de que cada indivíduo ao nascer é uma tábua rasa na qual os estímulos do meio vão inscrevendo os dados que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem.

Na visão behaviorista, a aprendizagem correspondia a uma mudança no comportamento que não envolveriam a mente, sendo que qualquer comportamento, independentemente

da sua complexidade, poderia ser explicado como o encadeamento de associações simples entre estímulo e resposta (Gonçalves, 2007). Behavioristas encontram, neste princípio, a essência da sua grande oposição às teorias inatistas e maturacionistas.

Os alunos têm, segundo esta teoria, uma atitude passiva, reagindo passivamente aos estímulos do seu meio exterior, sendo condicionados pelas recompensas ou punições advindas do seu comportamento. O professor é a autoridade máxima, detentor de todo o saber e transmissor de verdades absolutas. Entende-se a aprendizagem, essencialmente, como a aquisição de respostas certas, privilegiando-se, claramente, o saber fazer. Privilegia-se, inteiramente, os verbos de ação, evitando-se os verbos associados à compreensão ou à reflexão. Pretende-se criar indivíduos com um vasto saber enciclopédico, focados no trabalho e que se adaptam facilmente aos ambientes. (Gonçalves, 2007).

Apesar do impacto das teorias behavioristas no processo de ensino-aprendizagem, as mesmas, à luz dos princípios do condicionamento clássico (estímulo-resposta), de Pavlov, instrumental (lei do exercício), de Thorndike e operante (estímulo-resposta-estímulo), de Skinner, deixam por esclarecer inteiramente os pressupostos da aprendizagem, sempre que os mesmos não são passíveis de ser observados.

### ii.i.ii. Perspetiva Cognitivista

A limitação behaviorista nas explicações de fenómenos de funcionamento cognitivo, como a linguagem, a criatividade ou a resolução mental de problemas, explica a emergência das teorias cognitivistas (Correia, 2008).

Embora as duas correntes acreditem no comportamento humano como um conjunto complexo de fatores analisáveis ou mensuráveis direta ou indiretamente e pretendam analisar as relações existentes entre estímulo e resposta, diferem na forma como consideram o sujeito. Agora, o indivíduo passa a ser entendido como tendo um papel ativo enquanto estrutura intermédia entre o estímulo e a resposta, refutando-se o princípio do automatismo em prol da capacidade de deliberação (Gonçalves, 2007).

Surge, assim, o conceito de determinismo pessoalista, deitando por terra o determinismo ambiental. Atribui-se ao indivíduo capacidades cognitivas que lhe permitem, deliberadamente, procurar e seleccionar alternativas comportamentais, contudo, não se considerou a dimensão sociocultural do comportamento humano.

A estrutura dos conhecimentos, a forma como são adquiridos, a sua generalização e a sua complexificação são, assim, os objetos de estudo dos cognitivistas.

Emerge a ideia de autorregulação interna do indivíduo dependente da sua história de vida e do conjunto de conhecimentos adquiridos. Deste modo, os conhecimentos prévios, postular-se-ão, em simultâneo como o resultado de uma aprendizagem anterior e a base de uma nova aprendizagem. Entende-se que quanto mais simples o conhecimento prévio, menor o grau de profundidade na aprendizagem e menor o grau de significância atribuído aos novos estímulos.

Em suma, nesta teoria, a aprendizagem é um processo interno e autónomo que ocorre no sujeito que aprende; o aluno é um processador ativo da informação, conseguindo adquirir, armazenar e recuperar informação; e aprender significa integrar novos conhecimentos nos existentes. O professor determina a estrutura concetual e proporcional do conteúdo, proporcionando aulas expositivas e promovendo o uso de mapas concetuais (Clementino, 2007).

O facto das teorias cognitivistas atenderem aos processos mentais envolvidos na aprendizagem, confere-lhes um ponto de avanço em comparação com os behavioristas, nomeadamente no estudo dos processos de motivação, transferência de conhecimentos e aquisição de conceitos, deixando, porém, sem explicação mecanismos como o processamento da informação e a memorização.

#### ii.i.iii. Perspetiva Construtivista

O construtivismo, também conhecido como segunda revolução cognitiva, é uma filosofia de aprendizagem em que se entende que o indivíduo constrói o seu próprio

conhecimento, numa perspectiva crítica, reflexiva e criativa, com base no conhecimento que tem do mundo, definindo regras e modelos mentais para interpretar e atribuir significado às suas próprias experiências, não se limitando, como no cognitivismo, a transferir o conhecimento externo para a sua memória (Correia, 2008).

A essência do construtivismo é, pois, construir o próprio conhecimento, o qual é visto como relativo e falível num processo de multideterminismo.

Pretende-se que o professor seja o mentor e o facilitador do processo de descoberta autónoma dos conceitos, proporcionando a interação sujeito-objeto, recorrendo a experiências; à pesquisa e à resolução de problemas (Clementino, 2007).

Apresentam-se como defensores do construtivismo, mesmo com diferenças consideráveis, Piaget (a criança aprende pela ação), Vigotsky (apresenta o desenvolvimento natural, resultado das interações e o cultural, que inclui o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio. Através da linguagem, a criança representa, reflete e problematiza o mundo. Introduce o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, referindo que só aí é que a criança poderá aprender. Considera as aprendizagens significativas, as interações, a cognição, a socialização, a modificação de atitudes académicas e o domínio dos afetos), Bruner (introduce o fator social, defendendo que a criança aprende pela interação, enfatizando não o que o professor pode ensinar, mas o que a criança consegue aprender, sendo a linguagem o fator determinante da compreensão) e Bronfenbrenner (apresenta uma visão ecológica do indivíduo).

Estas teorias interacionistas apresentam-se como uma visão articulada entre as perspectivas cognitivista que enaltece a atividade mental e a behaviorista que se baseia na relação entre o comportamento e suas consequências.

#### ii.i.iv. Aprendizagem, Conhecimento na Era Digital

O progresso e, conseqüentemente, os avanços tecnológicos, assim como a visão de um mundo globalizador, globalizante e sem fronteiras, onde a Internet e o sistema de redes de comunicação virtuais assumem um relevo inquestionável, geraram possibilidades e potencialidades que começam a ser exploradas na educação ao nível das estratégias, conhecidas como *e-learning* (Bartolomé, 2008 *cit. in* Simões, 2010).

Assim, emergem uma panóplia de teorias que pretendem explorar estas novas ferramentas, sendo o construtivismo social, baseado no trabalho de Vygotsky, uma das que mais tem dado o seu contributo, postulando a aprendizagem como uma atividade social. O conhecimento é adquirido a partir de diversas fontes existentes no ambiente do aprendente, incluindo informação em suporte digital, experiências individuais e interações com um professor (Simões, 2010). A colocação do aluno no centro do processo de aprendizagem, com suporte na tecnologia e a interação entre pares, professores e especialistas nas várias áreas de conhecimento são aspetos essenciais do construtivismo social. Segundo George Siemens (2005, *cit. in* Simões 2010), o construtivismo social, embora apresente inúmeras vantagens, não considera o conhecimento que ocorre para além da pessoa, ou seja, aquilo que se aprende e que é armazenado e manipulado pela tecnologia.

Desta necessidade, surge o conetivismo que procura descrever os processos de aquisição de conhecimento dentro das organizações. Esta teoria defende que o conhecimento é frequentemente adquirido informalmente e que é um processo contínuo e vitalício, em que o trabalho e a aquisição de conhecimento se confundem. Impõe-se, deste modo, como um dos suportes mais sólidos para o conhecimento que ocorre na era digital e que se pauta pela sua volubilidade, constante mutação e conseqüente possibilidade de se tornar rapidamente obsoleto.

A aquisição de conhecimento é, segundo esta perspetiva, uma conseqüência do processo de criação de redes, em que o conhecimento individual assenta numa rede que alimenta instituições e organizações. Mais importante do que aquilo que um indivíduo

sabe num dado momento é a sua capacidade para adquirir mais conhecimentos (Simões, 2010).

A adaptação das teorias de aprendizagem clássicas às implicações do mundo digital e a proposta de novas teorias são temas de investigação atuais, sendo que começam a aparecer novas propostas, como o Construcionismo de Seymour Papert, que aposta na utilização de tecnologia defendendo que a aprendizagem é mais eficaz quando se constroem objetos tangíveis. Outro exemplo é a Teoria da Aprendizagem Cooperativa de Paulsen (2009), que aborda também a questão da aprendizagem em rede.

#### ii.ii. Processos e Fatores de Aprendizagem

Como tem sido referido ao longo deste estudo, várias são as concepções que patenteiam o domínio da aprendizagem, contudo, parece existir concordância na defesa de que os processos envolvidos são controláveis e que a aprendizagem eficaz assenta numa conjugação harmoniosa entre processos cognitivos e metacognitivos; fatores motivacionais e fatores organizacionais/ambientais (Gonçalves, 2009). Assim, a aprendizagem pressupõe a existência de estratégias e competências (Almeida e Freire, 2007, *cit. in* Gonçalves, 2009), que envolvem a aplicação de recursos cognitivos e motivacionais subjacentes à tarefa específica da aprendizagem (Rosário, 2005, *cit. in* Gonçalves, 2009).

Ao longo dos anos, as investigações influenciadas pelas perspetivas behaviorista e cognitivista, centraram-se nas capacidades cognitivas e nos fatores motivacionais, consagrando-os como principais condicionantes da realização escolar, contudo, acompanhando a afirmação do construtivismo e do cognitivismo social na esfera educacional, emerge o conceito de metacognição e o interesse por fatores como a atenção e a capacidade de organização da informação. Através do estudo da metacognição, os investigadores parecem acreditar que se poderá avançar na abordagem às diferenças intra e inter individuais de rendimento escolar dos alunos.

Os estados afetivos e motivacionais ganharam preponderância na promoção do sucesso e insucesso escolar tendo sido possível, a partir da investigação, identificar estratégias que favorecem o envolvimento dos alunos em tarefas de aprendizagem (Ryan e Deci, 2000; Gottfried e Fleming, 1998; Amabile *et al.*, 1994; Ryan *et al.*, 1985, *cit in* Gonçalves, 2009). Teorias pessoais acerca da inteligência, atribuições de causalidade, orientações motivacionais, metas de realização e o autocontrole e autoeficácia do aluno, têm sido defendidas como elementos do todo multidimensional que é a motivação para a aprendizagem. Variáveis como as crenças de autoeficácia do professor, o clima e estrutura da sala de aula, a natureza da tarefa, o caráter da avaliação, a cultura e as características da escola, são também, variáveis a ter em conta (Guimarães, 2005).

O fator mais importante para a motivação é o sujeito, ou seja, mais importante do que a força ou a intensidade da motivação, é a regulação da ação pelo sujeito. Assim para que a atividade escolar seja significativa, o aluno tem de acreditar nas suas competências e atribuir um significado pessoal e positivo à aprendizagem. (Rosário, 2005, *cit. in* Gonçalves, 2009).

### iii. Motivação e Aprendizagem

A urgência de compreender e assimilar a relação entre motivação e aprendizagem é fundamental no estudo das novas teorias escolares, na medida em que, na perspectiva de Junior *et al.* (2009) a primeira poderá despertar a curiosidade científica, o interesse investigativo, a vontade de conhecer e, conseqüentemente, a formação de cidadãos críticos, participativos e conscientes do seu papel social.

Os conceitos de motivação e aprendizagem, como já foi anteriormente referido, têm sido alvo de vários estudos, entendendo-se que na sua combinação recíproca são essenciais para o sucesso educativo, pessoal e social dos alunos (Engelmann, 2010). Não parece sustentável, na ideia de Lourenço e Paiva (2010), que se tente explicar o rendimento escolar apenas recorrendo a conceitos como a inteligência, o contexto familiar e a condição socioeconómica, devendo alargar-se o estudo aos fatores motivacionais.

Atendendo a que o presente estudo versa sobre a influência da motivação nas aprendizagens de alunos com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos, será de todo importante invocar o estudo de Wigfield e Guthrie (1997) suportado numa pesquisa com cento e cinco alunos do ensino básico e que demonstrou que a motivação vai evoluindo na razão inversa da idade, ou seja, quanto mais velhos eram os alunos menor era a motivação para a aprendizagem. Tais resultados, foram também corroborados pela pesquisa de Lepper, Corpus e Iyengar (2005) realizada num universo de setecentos e noventa e sete alunos a frequentar entre o terceiro e o oitavo grau de escolas americanas. Os resultados da pesquisa de Otis, Grouzet e Pelletier (2005) tendo como objeto de estudo um universo de seiscentos e quarenta e seis alunos, na transição do ensino básico (junior school) para o secundário (high school), com enfoque nas mudanças motivacionais, parecem consolidar o decréscimo da motivação ao longo da vida académica. Mais recentemente, Martinelli e Genari (2009), no seu estudo sobre as relações entre o desempenho escolar e as orientações motivacionais, realizado numa escola pública no interior de São Paulo, com uma amostra de cento e cinquenta alunos, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos, concluíram que as crianças mais novas se declararam mais motivadas do que as mais velhas. Por último, na investigação de Preto (2009), recaindo sobre uma amostra de mil, trezentos e dezasseis alunos do ensino fundamental brasileiro, com idades compreendidas entre os oito e os dezassete anos, sendo que cerca de noventa por cento dos estudantes não ultrapassavam os catorze anos, atestou, igualmente, que a motivação tende a diminuir com o aumento da idade. Todos os estudos supracitados evidenciam, igualmente, que, paralelamente à diminuição da motivação, parece acontecer uma mudança nas orientações motivacionais, passando os alunos a revelar um crescendo na motivação extrínseca e um decréscimo da motivação intrínseca.

Múltiplas são as variáveis a equacionar aquando da análise da motivação dos alunos, sendo que alguns estudos apontam, também, para diferenças motivacionais entre sexos. Guimarães e Alliprandini (2006), numa pesquisa levada a cabo no Brasil, integrando oitocentos e noventa e um estudantes de escolas públicas e particulares, com idades entre os oito e os dezasseis anos, quatrocentos e cinquenta e cinco do sexo masculino e quatrocentos e vinte e nove do sexo feminino, puderam verificar que os índices de motivação foram menos expressivos em rapazes e em alunos mais velhos, sendo que as

raparigas e os estudantes mais novos demonstraram uma maior propensão para a motivação intrínseca ou autónoma. Também Zenorini e Santos (2003) e Zenorini (2007) corroboram estes resultados, acrescentando que as meninas apresentam melhores resultados académicos, fruto dessa orientação para a aprendizagem intrínseca, sendo que as diferenças na motivação e no rendimento escolar tendem a tornar-se mais evidentes por volta dos doze anos.

Tal situação parece relacionar-se com o facto das meninas permanecerem mais tempo na escola, serem mais atentas e organizadas, mais cuidadosas e meticolosas; preocupando-se em estabelecer vínculos com os professores e colegas, num ambiente que percecionam como mais positivo, comparativamente com os rapazes (Finoto *et al.*, 2011; Marsh *et al.*, 2008; Peckel *et al.*, 2008; Dal'Igna, 2007; Martini e Del Prette, 2005; Neves e Burochovitch, 2004; Wigfield e Guthrie, 1997).

Segundo vários investigadores, entre os quais, Finoto *et al.* (2011), Barbosa *et al.* (2009) Baker (2006), Burg *et al.* (2006), Pajares e Valiante (2002) e Kesner (2000) há diferenças motivacionais entre sexos, parecendo que as raparigas se apresentam mais motivadas e mais voltadas para a aprendizagem intrínseca, culminando em melhores resultados do que os rapazes que parecem menos motivados. Porém estas diferenças são mais resultado de crenças estereotipadas do que dependentes do próprio género. As meninas tendem a ser vistas como mais sossegadas e mais estudiosas, enquanto os rapazes são conotados com profissões em que a exigência recai mais sobre a capacidade física do que sobre as competências intelectuais.

Atendendo às características associadas ao sexo feminino e ao masculino, parece existir uma diferenciação na interação que o professor estabelece com eles. Assim, segundo Murray *et al.* (2008), Baker (2006), Brok e Levy (2005), Del Prette e Del Prette (2001), Willson *et al.* (2001), Kesner (2000) e Birch e Ladd (1997), as meninas são percecionadas como aquelas que mais ajuda e atenção recebem por parte do professor e os meninos como os potenciadores de maiores e mais graves situação de conflito. Os professores parecem, segundo os estudos destes autores, preferir as meninas, situação que poderá contribuir para uma diminuição da motivação e da participação dos rapazes que, não estabelecendo uma relação positiva com o professor, poderão assistir a um

prejuízo cada vez mais gravoso do seu desempenho escolar (Bini e Pabis, 2008; Seabra, 2008; Andrade, 2007; Carvalho, 2007; Akey, 2006; Martinelli, 2006;).

Na visão de Garrido (1990) e Lourenço e Paiva (2010), a questão da motivação talvez possa dar um contributo para esclarecer a razão por que alguns estudantes gostam e aproveitam a sua vida escolar, revelando comportamentos adequados e desenvolvendo todo o seu potencial, enquanto outros demonstram pouco interesse pelas atividades, participando nas mesmas de forma pouco responsável.

Na perspetiva de Simão (2005), a motivação deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, enquanto que para Dias e Nunes (2000, *cit. in* Paiva, 2008) a motivação é a componente mais importante da aprendizagem. Ainda segundo Trindade (2009), sendo a motivação um dos fatores envolvidos na abordagem dos alunos à aprendizagem, parece condicionar os resultados escolares, consagrando-se como um fator determinante do sucesso e da qualidade da aprendizagem. Atestando esta perspetiva, surgem três estudos de Gottfried (1985), dois deles em escolas públicas e um numa escola privada, incidindo sobre um total de seiscentos e sessenta e seis alunos, do quarto ao oitavo grau do ensino americano, verificando-se que a motivação se correlacionou significativa e positivamente com o desempenho académico dos alunos. Em 2008, Ndagijimana, no seu estudo efetuado sobre os professores e alunos de oito escolas ruandesas do ensino básico, apurou que a motivação do aluno influencia favoravelmente a sua aprendizagem e *performance* escolar. Por seu turno, Martinelli e Genari (2009) num estudo realizado numa escola pública no interior de São Paulo, com uma amostra de cento e cinquenta alunos, com idades compreendidas entre os nove e os doze anos, encontraram uma correlação significativa positiva, indicando que quanto maior é o desempenho escolar, maior é a motivação. Mais recentemente, a investigação de Sérgio *et al.* (2010), assente numa amostra composta por oitenta e dois alunos, com idades compreendida entre os nove e os dez anos, realizado numa escola privada de Lisboa, demonstra, similarmente, uma correlação positiva significativa entre a motivação dos alunos e o seu nível de desempenho na aula de português, ou seja, quanto mais baixo foi o desempenho do aluno, mais baixo foi o seu índice de motivação.

Seguindo Schunk, Boruchovitch e Trindade, através da motivação consegue-se que o aluno encontre razões para aprender, para melhorar, para descobrir e para rentabilizar competências, transformando-se, desta feita, num elemento fundamental no desempenho dos alunos e na adaptação total às solicitações do ambiente escolar.

Atendendo às características específicas do contexto de sala de aula, em que o aluno é confrontado com a obrigatoriedade da sua presença, o seguimento de programas pré-estabelecidos e um ensino de massas, o contributo de Brophy (1999, *cit. in* Engelmann, 2010) na distinção entre motivação direcionada para a aprendizagem e motivação direcionada para a *performance* foi de extremo relevo para os estudos sobre esta temática. Assim, a motivação para a aprendizagem associa-se ao esforço, à persistência, processamento da informação, à busca de sentido, à aquisição de conhecimento e competências, revestindo-se de um cariz mais intrínseco. A motivação para o desempenho, de pendor extrínseco, refere-se à demonstração de conhecimentos ou competências anteriormente adquiridas, sendo que para estes indivíduos os resultados são associados ao seu nível de competência.

O papel da motivação extrínseca e intrínseca na aprendizagem tem estado na origem de vários estudos, não sendo as conclusões consensuais, na medida em que existem várias vozes dissonantes.

Martinelli e Genari (2009), no seu estudo com crianças entre os nove e os doze anos, concluíram que existe uma correlação significativa entre a motivação intrínseca e o desempenho escolar, ou seja, quanto maior é a motivação intrínseca maior é o desempenho escolar e vice-versa.

Rosário *et al.* e Silva *et al.* (2004, *cit. in* Alcará e Guimarães, 2007) acrescentam que a motivação intrínseca prevalece nos primeiros anos de escolaridade, sendo, gradualmente substituída pela motivação extrínseca. Parece que quando iniciam o seu percurso escolar, os alunos demonstram uma confiança e curiosidade que lhes permite enfrentar os desafios de forma positiva, mesmo quando os mesmos não sejam acompanhados de momentos de sucesso. Aparentemente, no entendimento que Alcará e Guimarães (2007)

fazem da situação, a avaliação exterior não os preocupa, colocando o foco na realização da tarefa. Com o passar dos anos, porém, esta realidade vai sofrendo alterações, sendo que as grandes diferenças se sentem, na opinião de Harter (1992, *cit. in* Sequeira, 2006) no sexto e sétimo anos, momento em que, segundo o mesmo autor, os alunos começam a demonstrar um menor interesse por atividades que constituam um desafio intelectual e deixam de mencionar a curiosidade como elemento motivador. A mesma realidade parece patente no estudo de Dalenberg, Bierman e Furman (1984, *cit in* Martinelli e Genari, 2009) que investigaram uma amostra de cento e dez crianças do ensino pré-escolar americano e que verificaram que as crianças mais novas, ao contrário das mais velhas, não manifestaram um maior interesse por atividades que envolvessem recompensas externas. Sequeira (2006) cita Lemos e Estrela (1991) ao referir que as alterações descritas possam encontrar justificação no facto de, com o passar dos anos, a escola passar a ser mais impessoal, mais formal, mais avaliativa e mais competitiva, deixando de se colocar a tónica no processo e privilegiando-se o produto. A escola passa, assim, a evocar mais a necessidade de recurso à motivação extrínseca do que à motivação intrínseca, sendo que muitos investigadores focam os seus estudos neste pendor ambiental da motivação e, conseqüentemente, na influência dos fatores externos na aprendizagem. Por sua vez, Lepper, Corpus e Iyengar (2005), consideram que a quebra na motivação intrínseca se encontra correlacionada com o declínio da dedicação às atividades, ao decrescente envolvimento nas tarefas, decorrentes da diminuição da valorização do esforço e de uma menor perceção de competência para realizar tarefas desafiadoras.

Segundo Guimarães (2004) citado por Angelmann (2010) quando a motivação do aluno é consequência de fatores externos, o mesmo tende a ser pouco autónomo e insuficientemente auto-determinado, sendo incapaz de sustentar a sua vontade de aprender intrinsecamente, ou seja, no prazer do próprio ato de aprender. Em 1999, Deci, Koestner e Ryan, procederam à realização de uma meta-análise, citada por Angelmann (2010), avaliando cento e vinte e oito estudos no âmbito da influência das recompensas externas em atividades interessantes e atestaram os efeitos prejudiciais das mesmas sobre a motivação intrínseca. Referiram, de igual modo, que as ameaças, os prazos, as avaliações, as metas impostas e as compensações materiais inibem a motivação intrínseca, porém, parecem ter descoberto que as recompensas verbais têm mais efeitos

positivos do que negativos. Jesus (2004), verificou, também, que a introdução de recompensas, após a realização bem sucedida de uma tarefa, contribui para a diminuição do interesse quando a recompensa é retirada. Em contrapartida, Pintrich (2002) e Brophy (2008) citados por Engelmann (2010) demonstraram que as recompensas externas são agentes motivadores da máxima importância, não sendo tão contraproducentes quanto havia sido advogado, desde que sejam usadas em circunstâncias específicas e de um modo conveniente. Deci e Ryan (2004) têm considerado que em condições específicas, os fatores motivacionais extrínsecos podem levar o aluno a comportamentos muito próximos da motivação intrínseca.

Com o objetivo de aprofundar esta temática, Reeve, Deci e Ryan (2004, *cit. in* Angelmann, 2010) dividem os fatores externos em dois aspectos funcionais: a vertente controladora e informacional. Na primeira, os fatores externos exercem uma pressão sobre os alunos, exigindo determinado comportamento ou desempenho. Promovem uma atribuição de causalidade externa, influenciando negativamente a percepção de autonomia dos alunos. Na segunda, o aluno experiencia um *feedback* não controlador sobre o seu desempenho, ajudando-o a uma maior e mais eficaz percepção da sua competência (Valim *et al.*, 2006).

Atendendo a Vansteenkiste, Lens e Deci (2006) a tendência para os autores acreditarem na mais-valia de apenas uma das naturezas motivacionais dos indivíduos restringiu, significativamente, a pesquisa e a compreensão do problema, uma vez que, apoiados no conceito de internalização, defendem que existem comportamentos extrinsecamente motivados que podem passar a comportamentos intrinsecamente motivados. Referem, da mesma maneira, que, mesmo que um aluno esteja intrinsecamente motivado, pode necessitar de aprovação como forma de incentivo para a aprendizagem. Por último, Algelmann (2010), refere que a maior parte das atividades que são solicitadas aos alunos no dia-a-dia são reguladas por fatores externos, contudo, ainda assim, podem conferir um prazer e envolvimento em tudo semelhante ao obtido pela motivação intrínseca.

Revisitando a opinião de Alcará e Guimarães (2007), a motivação dos alunos é um desafio com o qual a sociedade se deve confrontar, na medida em que o mesmo tem

implicações diretas na forma como o aluno se envolve nas atividades e na aprendizagem. Um aluno motivado procurará novos conhecimentos e oportunidades, participando ativamente e encontrando estratégias de superação dos desafios.

É impossível planejar uma ação educativa sem antes se conhecer o aluno nas suas múltiplas vertentes. Na opinião de Lourenço e Paiva (2010), a escola deve envidar esforços para motivar os seus alunos de modo a que os mesmos se sintam estimulados cognitivamente e aptos a participar ativamente no seu processo de aprendizagem. Não existe aprendizagem sem motivação e o aluno sente-se motivado quando tem necessidade de aprender e quando atribui significado ao que aprende (Paiva, 2008). Na mesma linha de opinião, Bzuneck (2010) afirma a necessidade dos professores capacitarem os alunos para a relevância, significância e importância da escola e dos conteúdos a estudar, devendo, para isso, captar os interesses e curiosidades dos seus alunos de modo a pensar as suas aulas em conformidade com esses pressupostos. Lopes (2006, *cit. in Sérgio et al.*, 2010) corrobora esta ideia na medida em que defende que os alunos que mais valorizam a aprendizagem e a escola, interessando-se pelas atividades, tendem a concentrar-se mais nas tarefas e a sentir-se mais competentes, demonstrando uma maior motivação e, conseqüentemente, um envolvimento mais ativo e uma maior satisfação pelas aprendizagens. Também Kryza *et al.* (2009) defendem que estratégias educativas que buscam tornar o conteúdo académico relevante para os interesses, necessidades e objetivos dos alunos são muito eficazes para aumentar a motivação dos mesmos, na medida em que permite aos alunos compreender o esforço dispensado em cada atividade, a utilidade e possibilidade de mobilização da mesma. Hidi e Harackiewicz (2000) defendem que a dotação de significado e valor às atividades e conteúdos é o veículo ideal para desenvolver o interesse, que, por sua vez, desencadeará a motivação e, conseqüentemente, a aprendizagem (Cavenaghi e Bzuneck 2011).

De acordo com Martinelli e Genari (2009), muitos professores têm mostrado interesse e preocupações quanto às relações entre a aprendizagem e o desempenho escolar insatisfatório e baixa motivação dos alunos, na medida que se começa a reconhecer que a última exerce uma influência de relevo em todo o processo educativo.

Não obstante o supracitado, os professores tendem a imputar os problemas de motivação aos alunos, às suas relações com os outros colegas ou ao seu contexto familiar, desconsiderando as interações com o professor como um importante fator motivacional (Engelmann, 2010). Silva (2004, *cit. in* Angelmann 2010) numa pesquisa sobre motivação desenvolvida com alunos e professores de Física do Ensino Médio de Escolas Públicas do Estado de São Paulo, demonstrou que os alunos consideram o professor como um elemento importante para a sua motivação, permitindo, ainda, inferir que uma grande parte da motivação do aluno é decorrente do sentimento de bem-estar na sala de aula.

Deste modo, a motivação não pode nem deve ser encarada, apenas, como uma característica essencial para o aluno, uma vez que a mesma também é mediada pelo professor e, das várias estratégias para promover a motivação, Boruchovitch (2009), considera que a que tem maior impacto é o próprio professor ser um exemplo de pessoa motivada. A mesma autora destaca, também, a necessidade de transformar a sala de aula num ambiente afável, desencadeando nos alunos o sentimento de pertença e integração, onde veja legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda. Na mesma linha de pensamento, Silva (2005), considera que educar é um processo que envolve sempre uma relação e que convoca, necessariamente, a interação e a qualidade da mesma para o efetivo empreendimento e desenvolvimento do aprendiz. O mesmo autor acrescenta que as crianças parecem acreditar que os professores desempenham, por vezes, o papel de pais substitutos, canalizando para eles sentimentos que haviam anteriormente orientado para os progenitores, como tal, é necessário fortalecer a ideia de que as ações do professor não devem ignorar as necessidades de pertença do aluno (Reeve, 2006), devendo os mesmos estruturar uma relação pedagógica capaz de motivar para a aprendizagem.

#### iv. Relação Pedagógica

Advoga-se, atualmente, a importância da escola para compreender o indivíduo como produto e produtor de uma sociedade desafiante, definida por contextos cada vez mais complexos e competitivos, atribuindo àquela instituição o papel fundamental de instruir e de formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel social (Vieira e Jesus, 2010),

capazes de se adaptar e de responder com sucesso às exigências de um mundo global, empreendedor e em constante mutação (Pinto, 2008). Não mais se poderá vislumbrar a escola como mero local de transmissão de conhecimentos, uma vez que muito mais se reclama desta e de todos os que dão corpo e voz ao processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Pinto (2008), o processo educativo apresenta-se como um sistema complexo para o qual são invocadas e conjugadas diversas variáveis, envolvendo os intervenientes como um todo integrado de emoções, ações e cognição; consagrando-se, por excelência, como uma atividade social. Torna-se infrutífero, assim, estudar o processo de ensino-aprendizagem sem analisar as relações que os intervenientes estabelecem entre si (Carvalho, 2007). Segundo Soares (2006, *cit. in* Cortez e Faria 2011), é inquestionável que o processo de ensino-aprendizagem é construído sociointeracionalmente entre o professor, o aluno e o meio, sendo a relação pedagógica um dos elementos mais significativos para o sucesso da prática educativa (Soares, 2008); Amado *et al.*, 2009).

A literatura é farta em estudos que tentam contribuir para compreender qual a importância da interação professor-aluno para o sucesso na aprendizagem. Conclui-se, a partir dos estudos realizados, que a mesma é imprescindível e indissociável do êxito educativo (Lopes, 2010 (Brasil); Sérgio *et al.*, 2010; Alves, 2009; Pinto, 2008 (Brasil); Magalhães e Silva, 2008 (Brasil). Segundo Ribeiro e Campo (2004, *cit. in* Alves, 2009), o modo como o professor influencia os alunos, levando-os a um maior envolvimento na aprendizagem e, assim, a obter resultados académicos mais satisfatórios, ocupa o cerne do processo de ensino, devendo ser alvo de reflexão e de estudos. Na perspectiva de Alves (2009) a interação que o professor alimenta com os alunos é determinante para a aprendizagem dos mesmos, na medida em que, entendendo-se a construção do saber como um ato partilhado com os agentes educativos, ela vai ser fundamental no processo de atividade construtiva do aluno e, conseqüentemente, na sua apropriação dos conteúdos. Na mesma linha de opinião, Vasconcelos *et al.* (2005) apresentam o processo educativo como essencialmente interativo, apoiando-se, por um lado, no conhecimento que os alunos vão construindo no desenvolvimento das atividades e, por outro, na efetiva construção e apropriação de significados a propósito dos conteúdos e competências trabalhados, decorrentes, mormente, da interação estabelecida com o

professor. De forma similar, Faccin (2004) vem realçar que, atendendo aos estudos realizados sobre a atuação e a influência do professor, a dimensão relacional no processo de ensino-aprendizagem apresenta-se como um importante fator pró-ativo para o sucesso global do aluno. Também Lopes (2010) apoia vários investigadores e pedagogos, entre os quais, Vygotsky, na percepção de que a interação social e a mediação são os pontos fulcrais do processo educativo, sendo a qualidade da mediação exercida pelo professor de extrema importância para o aluno, na medida em que desse processo provirão os avanços e as conquistas do aluno em relação à sua aprendizagem. Carvalho (2007), vem, igualmente, reforçar a importância da qualidade da relação pedagógica, particularmente no referente à interação professor-aluno, para que o processo educativo seja eficaz e bem-sucedido, uma vez que *“mais importante do que o professor está a ensinar, é o modo como o faz”* (Gordon e Burch, 1998, p.20, cit. in Carvalho, 2007). Segundo os mesmos autores, os alunos só se sentirão à-vontade para aprender quando atribuírem uma qualidade significativa à relação que têm como o seu professor, verificando-se, novamente, o papel capital que uma boa relação pedagógica parece ter no êxito dos alunos (Carvalho, 2007). Baker (2006), numa reflexão mais aprofundada, destaca não apenas a importância da relação pedagógica para o envolvimento dos alunos na aprendizagem, como também, para uma construção sólida de crenças positivas sobre si mesmos e sobre a sociedade, bem como para a aquisição de competências e a adoção de comportamentos autorregulados, fundamentais em contexto escolar.

Considera-se, portanto, essencial que prevaleça uma visão humanista no processo de ensino-aprendizagem, onde a relação professor-aluno constitua o alicerce para o desenvolvimento cognitivo e pessoal em contexto de sala de aula (Miranda, 2008). A este respeito, Cury (2003) defende que a educação atravessa um período de crise, em muito justificado pela falta de humanização de todo o processo de ensino que tende a separar o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno do professor e, em última análise, o sujeito do objeto, comprometendo o almejado sucesso educativo.

#### iv.i. O papel do professor na relação pedagógica

Parece significativamente atestada a importância da relação pedagógica, particularmente no referente à relação professor-aluno, para um maior envolvimento do aluno na aprendizagem e, conseqüentemente, para a obtenção de melhores resultados acadêmicos. Contudo, Libâneo (2005) alerta para o facto da reflexão e da experiência refletida não serem suficientes para resolver situações de insucesso. É necessário definir estratégias e modos de atuação capazes de desenvolver uma cultura sólida que permita melhorar a ação e a capacidade de intervenção. Tal parece ganhar relevo quando se verifica que, num estudo de Lopes (2010), no Brasil, incidindo sobre alunos do ensino público com idades compreendidas entre os onze e os dezasseis anos, se concluiu que a escola pode, por meio de intervenções pedagógicas, motivar e sensibilizar os alunos a repensarem as suas ações e as suas práticas em contexto escolar, otimizando o processo de ensino-aprendizagem, buscando o sucesso. Também Cortez e Faria (2011) atestam que a aprendizagem é um processo que pode ser influenciado positivamente, por pessoas habilitadas e por processos de intervenção orientados por estímulos e técnicas adequadas. Como tal, o papel e a ação do professor parecem essenciais neste processo de orientação para o sucesso.

É necessário que o professor, ainda durante a sua formação, seja consciencializado de que o seu papel é fulcral e determinante, devendo postular-se como um facilitador de aprendizagem, recetivo a experiências novas e inovadoras, concebendo que deverá compreender os problemas, sentimentos, necessidades e interesses dos seus alunos, desenvolvendo-lhes as capacidades de autorregulação e autodeterminação (Cortez e Faria, 2011).

Assim, o trabalho do professor não passa somente por transmitir ou fazer aprender saberes, mas também, por meio destes humanizar, socializar e ajudar o aluno a realizar-se enquanto sujeito íntegro e integral (Charlot, 2005). É essencial que o professor conceba o aluno como um interveniente ativo no seu processo de construção de conhecimento, pautando a aula por uma dinâmica interativa e cooperativa, numa relação de parceria, em que professor e aluno são afetados por essa troca interpessoal (Conceição, 2011 e Gil, 2008). Lopes (2010) salvaguarda que, quando se pensa neste

processo de interação, não se pensa numa dinâmica desregulada e sem regras, almejando-se sim, uma escola que se constitua como um espaço de construção, de valorização e de respeito, no qual todos os intervenientes se sintam impelidos a pensar e a construir em conjunto.

Torna-se prioritário que o professor seja capaz de sensibilizar e consciencializar o aluno para a participação ativa na construção da sua aprendizagem e do seu percurso escolar, responsabilizando-o pela sua vida académica e atribuindo significado às suas vivências, necessidades e interesses (Guillot, 2008).

O professor reveste-se, assim de uma importância basilar enquanto agente articulador capaz de organizar plataformas de encontro entre os objetivos da escola, o que deve ser trabalhado e o que o aluno tem interesse em conhecer e aprender. Deste modo, o professor deve procurar conhecer os seus alunos não apenas na vertente cognitiva, mas essencialmente no aspeto afetivo, na medida em que este irá permear todo o processo de aprendizagem, ditando ou não o seu sucesso (Magalhães, 2011; Silva e Bertoso, 2011; Paula e Faria, 2010; Freitas e Santos, 2009; Paiva e Lourenço, 2009; Sobral, 2009; Miranda, 2008; Alfonzo, 2007; André *et al.*, 2007; Lobo, 2007; Silva e Schneider, 2007; Demo, 2006; Pupo, 2006; Neves e Carvalho, 2006; Ribeiro e Jutras, 2006; Tognetta e Assis, 2006; Leite e Tagliaferro, 2005; Mondin, 2005; Ribeiro *et al.*, 2005; Nieto e Otero, 2004; Fontaine, 2000).

É, igualmente, importante que o professor, enquanto mediador de todo o processo inter-relacional de ensino-aprendizagem, seja capaz de ter um conhecimento do aluno que lhe permita com ele interagir numa ótica de otimização das suas capacidades e de enfraquecimento das dificuldades, buscando promover o sucesso do aluno, bem como, de todos os envolvidos neste processo (Miranda, 2008; Soares 2006). Espelha-se, assim, a crença de Cortez e Faria (2011) de que não é o defeito que a criança demonstra que determina o seu destino, mas sim a realização social e psicológica dos seus pontos fortes.

A qualidade da relação pedagógica depende, fortemente, da ação do professor, da relação que ele cria com os seus alunos, da sua capacidade para com eles interagir num clima de parceria em que todos contribuem para um conhecimento estruturado e conjunto, numa lógica de ajuda e de respeito, em que o professor deverá ser capaz de criar pontes entre o seu conhecimento, o conhecimento dos alunos e o conhecimento desejado.

Esta mediação articulada deve assentar, segundo Freire (2005), numa valorização do diálogo enquanto instrumento de construção de relações e saberes e na qualidade de promotor da curiosidade científica dos alunos, promovendo a mobilização do que é transmitido para a vida ativa, dotando de significância a aprendizagem e, em última instância, da relação pedagógica estabelecida. Também para Carvalho (2007) a comunicação e todos os processos com ela relacionados, desde que se regulem pela reciprocidade, clareza, afetividade, sendo abertos, significantes e íntegros, consagram-se como uma das variáveis mais importantes para promover a aprendizagem, o discurso e a participação ativa nas aulas.

Noutra perspetiva, mas não menos importante, cabe, também, ao professor, gerir o seu tempo de intervenção, cingindo a sua participação ao que é extremamente necessário, fazendo apenas o que o aluno ainda não tem ferramentas para conseguir fazer, dotando-o de competências para tomar em mãos a sua aprendizagem. Pretende-se, assim, uma partilha do tempo de intervenção, capaz de promover a autonomia e o espírito de iniciativa, deixando de parte a exposição de conteúdos para dar vida à construção de saberes mobilizáveis. A gestão do tempo é fundamental na prática docente, exigindo sensibilidade para perceber que, embora o professor defina um tempo para ensinar, o aluno também tem direito a ver respeitado o seu tempo para aprender, numa perspetiva de proficiência e de rentabilização dos recursos humanos existentes. Compreender o tempo e as singularidades humanas vai permitir desenvolver uma estratégia individualizada, visando os interesses, capacidades e particularidades de cada aluno, numa otimização alargada da aptidão e método de aprendizagem subjacente a cada sujeito. Trata-se do respeito da individualidade numa tentativa de fuga ao ensino de massas (Portilho, 2009). Tal atitude perante o ensino é tanto mais importante quando pensamos no crescente número de situações problemáticas vivenciadas na escola, em

que a falta de afetos, os desvios comportamentais, as privações económicas e sociais são uma constante com a qual o professor tem que aprender a conviver, estudando e encontrando formas de as minimizar.

Percebe-se, porém, que nem todos os alunos apresentam as dificuldades de aprendizagem, os problemas comportamentais ou as carências afetivas e emocionais patentes na amostra selecionada para o presente estudo, contudo, Portilho (2009) alerta que, mesmo para os sujeitos que denotam grandes capacidades cognitivas e facilidades de aprendizagem, é necessário que o ambiente de sala de aula e as interações com ele conexas se constituam como oportunidades para o desenvolvimento dessas potencialidades numa lógica de proficiência e de mestria.

#### iv.ii. A afetividade na relação pedagógica

Uma nova visão da escola e do seu paradigma, centrada no papel do professor e na sua capacidade para dar resposta à heterogeneidade de indivíduos com os quais deve interagir no processo educativo, veio colocar a tónica não apenas no que se pretende ensinar, mas também, na forma como se pretende fazê-lo (Leite e Tassoni, 2010). Este renovado olhar sobre as práticas pedagógicas aponta para a necessidade de reformular as políticas educativas, no sentido de valorizar, equitativamente, os aspetos afetivo e cognitivo, na medida em que a emoção e a afetividade, mais do que propulsoras da aprendizagem, são o fator capital que a define e que irá servir de motor a todo o processo cognitivo (Faccin, 2004; André *et al.*, 2007; Silva e Bertoso, 2011). Várias são as vozes que vêm colocar a tónica na afetividade enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento emocional e social, com implicações significativas nas relações interpessoais e na aprendizagem, na medida em que consideram que é através daquela que os sujeitos se desenvolvem, aprendem e adquirem conhecimento que mobilizarão para as diversas vertentes do conhecimento, otimizando o seu desempenho escolar (Magalhães, 2011; Silva e Bertoso, 2011; Paula e Faria, 2010; Freitas e Santos, 2009; Paiva e Lourenço, 2009; Sobral, 2009; Miranda, 2008; Alfonzo, 2007; André *et al.*, 2007; Rosas e Lobo, 2007; Silva e Schneider, 2007; Pupo, 2006; Neves e Carvalho, 2006; Ribeiro e Jutras, 2006; Tognetta e Assis, 2006; Leite e Tagliaferro, 2005; Mondin, 2005; Ribeiro *et al.*, 2005; Nieto e Otero, 2004; Fontaine, 2000. Sendo

necessário, na perspectiva de Saltini (2007) e Sobral (2009), que as escolas se esforcem por compreender, paralelamente aos conteúdos e às competências, o indivíduo, as relações humanas, a afetividade e o amor, uma vez que parece bem fundamentado, na literatura, que os processos cognitivos e afetivos são indissociáveis na evolução da aprendizagem, numa lógica interrelacional e de influência mútua (Magalhães, 2011; Souza, 2011; Wallon, (*cit. in* Leite e Tassoni, 2010); Amado *et al.*, 2009; Longhi *et al.*, 2009; Lopes, 2009; Leite e Tagliaferro, 2005).

Ao aprofundar a relação entre a cognição e a afetividade, Pinto (2008), atesta que estas duas dimensões operam de maneira dinâmica e construtiva, sendo um erro tentar fragmentá-las, na medida em que, cada experiência diária, nunca é um produto meramente cognitivo ou unicamente afetivo, emergindo, sim, da evocação destas duas vertentes (Sobral, 2009).

Assim, Arantes (2003) apela para a necessidade dos professores atenderem, enaltecerem e desenvolverem uma educação pelos afetos, num crescendo de valorização, confiança, segurança, respeito mútuo, participação, envolvimento, tranquilidade, autoestima, autoconceito, autoeficácia e motivação numa busca incessante pela qualidade do ensino e pela significância das aprendizagens (Silva e Bertoso, 2011; André *et al.*, 2007; Ribeiro e Jutras, 2006). Também Perrenoud (2007) afirmou que:

“Aprender é dar sentido ao que se faz e ao que se aprende, sentir-se reconhecido, respeitado como pessoa e como membro de uma família e de uma comunidade; não se sentir ameaçado na sua existência, sua segurança, seus hábitos e sua identidade; sentir-se compreendido e apoiado nos momentos de cansaço e de fracasso; saber que se pode contar com a confiança dos outros, que o consideram capaz e desejoso de conseguir; acreditar que alguém dá valor ao que se faz ou aprende; e, melhor que tudo isso, sentir que se é amado”. (p. 24)

Em suma, um professor afetuoso será capaz de desenvolver uma relação pedagógica de segurança, evitando constrangimentos e bloqueios afetivos e cognitivos, favorecendo a dinâmica de aula, o real envolvimento na aprendizagem, a partilha e a aprendizagem cooperativa; desenvolvendo, nos alunos, competências para superar os seus erros, aprendendo com eles (André *et al.*, 2007; Carneiro *et al.*, 2007; Costa e Souza, 2006). Em contrapartida, o professor que não seja capaz de revestir os conteúdos com

afetividade, parece constituir um entrave à aprendizagem, ao desenvolvimento integral do indivíduo e a todo o processo educativo, na medida em que a aprendizagem não será significativa, mas apenas resultado de uma fixação não mobilizável do conteúdo (Leite e Tassoni, 2010; Sobral, 2009;). Andrade (2007), independentemente do supracitado, salvasguarda que a afetividade, *per si*, não possui a capacidade de modificar as estruturas do sistema cognitivo e da inteligência, porém, poderá impulsionar ou inibir o exercício pleno das suas potencialidades, dependendo dela a otimização dos recursos individuais. Como tal, a afetividade e a aprendizagem pelos afetos deverão ser encaradas como ferramentas basilares e primordiais para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e capaz de responder às exigências da sociedade atual (Fernández, 2007 *cit. in* Sobral, 2009). É indispensável o olhar para o aluno, credibilizar as suas opiniões, valorizar as suas intervenções, observar subtilmente o seu estado de espírito, acompanhar o seu desenvolvimento, auxiliar nas suas dificuldades, enaltecer as suas conquistas, estar presente, mostrar-se acessível e confiável (Cortez e Faria, 2011; Magalhães, 2011; Silva e Bertoso, 2011; Souza, 2011; Leite e Tassoni, 2010; Paula e Faria, 2010; Brust, 2009; Sobral, 2009; André *et al.*, 2007; Ribeiro e Jutras, 2006). Só assim se poderá, na perspectiva de todos os autores supracitados, pensar numa educação de todos e para todos, onde não se permita apenas o acesso, mas também o sucesso na aprendizagem.

Alguns estudos revelam que é através dos afetos que se acede aos universos simbólico-culturais que, estando na base da atividade cognitiva, permitem, a partir da manifestação de desejos, intenções e motivações, enquadrar e proporcionar avanços ao nível das aprendizagens e das competências (Leite e Tagliaferro, 2005; Amado *et al.*, 2009).

Tassoni (2000), realizou uma pesquisa incidindo sobre três turmas do primeiro ano de uma escola pública brasileira e Negro (2001) enveredou por uma investigação, recaindo sobre alunos do quinto ano da rede estadual do mesmo país, tendo ambos apurado que os aspetos mais apreciados pelos alunos foram a proximidade e a receptividade do professor. Os estudantes destas turmas consideraram que os elementos afetivos determinavam a forma de ensinar do professor, a sua capacidade para os encorajar, para os ajudar, para os impulsionar na descoberta de novos saberes e competências.

Em 2005, numa análise bibliográfica encetada por Moura, pode concluir-se que a afetividade é absolutamente necessária na formação de cidadãos seguros e felizes, sendo primordial como ponto de partida para a aprendizagem e para o seu sucesso.

Carvalho (2007) leva a cabo um trabalho de investigação, versando sobre trezentos e dez alunos distribuídos pelos quinto, sétimo e nono anos de escolas públicas, da região centro de Portugal, onde conclui que a aptidão comunicacional do professor, assim como o tipo e qualidade da relação que com ele estabelecem, são, de entre vários fatores promotores de aprendizagem e satisfação, os dois mais apontados pelos alunos.

Por sua vez, André *et al.* (2007), num estudo empírico com cento e quarenta e dois alunos dos sexto e nono anos de escolas públicas, também da região centro de Portugal, aferiu que os alunos valorizam os professores pelas estratégias de ensino por estes utilizadas, atribuindo preferência a professores carinhosos, bem-humorados, amistosos e compreensivos. Foi possível verificar, do mesmo modo, que os fatores afetivos são bastante valorizados pelos alunos do sexto ano, sendo visível que os aspetos relacionais vão perdendo relevância à medida que os alunos vão avançando de nível de escolaridade.

Sobral (2009), num estudo com duas turmas do ensino primário de uma escola pública brasileira, concluiu que existe uma correlação entre a afetividade, a satisfação escolar e o desempenho académico dos alunos, referindo que na sala em que a professora não era afetiva e o ambiente era de desânimo, os resultados escolares situavam-se abaixo da média, contrapondo com os resultados bastantes satisfatórios da professora considerada afetuosa, carinhosa e preocupada com o bem-estar e a aprendizagem dos seus alunos.

Por último, numa pesquisa protagonizada por Brust (2009), integrando vinte e dois alunos do quarto ano e dezoito alunos do quinto ano, de uma escola pública de Londrina, Brasil, verificou-se que, na perspetiva dos alunos, a afetividade é fundamental e indispensável para o seu desempenho enquanto estudantes, sendo que o respeito mútuo, o diálogo, e, particularmente, o carinho são fatores determinantes para a sua aprendizagem.

Percebe-se, a partir dos estudos apresentados, que a afetividade apresenta-se como um dos fatores estruturantes da qualidade dos vínculos que se estabelecem entre os professores e os alunos, determinando o caráter da relação pedagógica, o clima de sala de aula e proficiência do processo de ensino-aprendizagem. Assim, considerando o indivíduo como um todo em que a mente, o corpo, o intelecto e o sentimento são indissociáveis e complementares ao processo educativo, todos serão capazes de aprender a aprender (Ingold, 2010).

v. Autoconceito, Autoeficácia, Relação Pedagógica, Afetividade, Motivação e Aprendizagem

Revisitando a literatura e o estado da arte, verifica-se que, cientificamente, muitos são os estudos que tendem a atestar sistematicamente e consistentemente a influência que a relação pedagógica, trabalhando o autoconceito e crença de autoeficácia, exercem ao nível da motivação e, conseqüentemente, da realização e desempenho escolar ao nível das diversas áreas do saber (Souza *et al.*, 2008; 2008; Leal, 2007; Marsh e Craven, 2005; Pajares e Schunk, 2005; Valentine e Dubois, 2005; Okano, 2004).

Os autores supracitados, assim como Bandura (2006), consideram que tanto a autoeficácia como o autoconceito são elementos integrantes da motivação, assim como da realização escolar, sendo potenciais facilitadores das mesmas.

Ao nível do autoconceito são vários os estudos que testemunham uma correlação positiva e significativa entre esta variável e o nível de esforço dos alunos (Skaalvik e Rankin, 1995); a sua motivação intrínseca (Skaalvik *et al.*, 2003; Gottfried, 1990) e a qualidade dos seus resultados escolares (Choi, 2005). Jacob (2001), bem como, Ferreira (2006), analisando as relações entre o desempenho escolar e as autopercepções de autoconceito em alunos do ensino fundamental brasileiro, verificaram que crianças com baixo desempenho escolar apresentam um autoconceito acadêmico mais fragilizado, assumindo-se como menos competentes, com menos motivação e com menos capacidades para se envolverem e persistirem numa tarefa, em comparação com alunos com resultados acadêmicos mais elevados. Também em Portugal, Estevão e Almeida, apuraram que estudantes do sexto ao nono anos com melhores resultados escolar

apresentavam um maior autoconceito acadêmico, reforçando a ideia de que os alunos com sucessivos fracassos escolares, como é o caso dos alunos que estarão na base do presente estudo, estando integrados num programa de recuperação de escolaridade, apresentam um autoconceito acadêmico muito limitado, fator que é influenciado e influencia a aprendizagem, entrando-se num ciclo difícil de quebrar (Leal, 2007; Ferreira, 2006).

No respeitante à autoeficácia, tem sido largamente demonstrado que os alunos com crenças de eficácia mais positivas tendem a revelar maiores índices de motivação e a envolverem-se em tarefas mais desafiantes (Pajares e Miller, 1995; Dobarro, 2007); a investir mais nas mesmas e a encará-las com mais empenho (Schunk, 1984, 1983, 1982, 1981, *cit. in* Neves, 2007; Brito, 2008; Miranda, 2008); a definir objetivos mais auspiciosos (Bandura *et al.*, 1996; Schunk e Swartz, 1993, *cit. in* Neves, 2007; Fontaine, 2005); a resistir mais aos obstáculos, demonstrando maior perseverança (Souza *et al.*, 2008; Caprara *et al.*, 1997; Bandura *et al.*, 1996); e a alcançarem melhores resultados (Martinelli e Sassi, 2010; Bandura *et al.*, 2008; Brito, 2008; Neves e Faria, 2007, 2008; Souza *et al.*, 2008; Dobarro, 2007; Lourenço, 2007; Gásquez *et al.*, 2006; Choi, 2005; Pietsch *et al.*, 2003) quando comparados com aqueles que denotam crenças de autoeficácia menos positivas.

Deste modo, parece corroborada a ideia de que o autoconceito acadêmico e as crenças de autoeficácia influenciam as escolhas que os alunos fazem aquando de situações de realização escolar, revelando comportamentos de evitamento quando consideram que a tarefa requer competências mais desenvolvidas do que as que possui, perspetivando o fracasso; demonstrando, em contrapartida, comportamentos de interesse e de envolvimento quando se consideram competentes e capazes de atingir o sucesso naquela tarefa (Leal, 2007; Neves e Faria, 2007; Zimmerman e Cleary, 2006).

Segundo os estudos de Bandura e Pajares (2006), existe, similarmente, uma correlação positiva entre a expectativa de eficácia e o esforço e a persistência atribuídos, pelo indivíduo, às tarefas, evidenciando uma maior capacidade de vencer as adversidades e resistir ao fracasso. Contudo, Pajares (2006), acautela que as crenças positivas de autoeficácia, por si só, não determinam a produção de comportamentos desejáveis,

sendo necessário que exista um nível de competência mínimo que permita, conjugado com o autoconceito e a autoeficácia, almejar e atingir o sucesso. Leal (2007) e Barrera (2010) referem, igualmente, que tem sido possível observar que alunos com o mesmo nível de competência obtêm melhores resultados escolares quando possuem crenças de autoeficácia mais positivas. Isso porque a par da competência é necessário que o aluno demonstre capacidade de autorregulação e controlo sobre as suas emoções, desenvolvendo a sua aptidão para superar e minimizar o efeito das adversidades. Assim, Bandura (1986, *cit. in* Barrera 2010), consagra as crenças de autoeficácia como mediadoras entre as reais capacidades do indivíduo e o seu desempenho (Cavalcanti, 2010; Bini e Pabis, 2008; Guisande *et al.*, 2008; Seabra, 2008; Andrade, 2007; Carvalho, 2007; Leal, 2007; Akey, 2006; Martinelli, 2006).

Confirmada pela investigação científica a influência destes dois construtos na motivação e no desempenho académico dos alunos, há a realçar que quando considerados em simultâneo, foi possível verificar que as crenças de autoeficácia têm maior poder preditivo sobre os resultados escolares do que o autoconceito (Leal, 2007; Choi, 2005; Pietsche *et al.*, 2003;).

Parece sustentado, através da investigação, que a autoeficácia e o autoconceito influenciam a motivação que, por sua vez, atuam, positivamente, sobre o desempenho académico. Porém, Marsh, após a realização de vários estudos longitudinais sobre a temática em questão, acabou por propor o Modelo de Efeitos Recíprocos, no qual estes construtos influenciarão a aprendizagem futura e terão sido influenciados pelo desempenho anterior (Leal, 2007; Marsch e Craven, 2006; Marsch *et al.*, 2006; Valentine e Dubois, 2005; Guay *et al.*, 2003).

Neste processo, ressalta-se a importância de ponderar as intervenções junto destas crianças com recursos que promovam o autoconceito e o sentimento de autoeficácia, elevando a motivação, de modo a potencializar os resultados escolares. Focemo-nos nos alunos que experienciam situações repetidas de insucesso e de fracasso, acumulando uma história pessoal de derrotas durante o seu percurso escolar, fragilizando-lhe a autoestima, promovendo comportamentos de evitamento perante as tarefas, desistindo da sua consecução por se percecionarem como incapazes. Como consequência, o

desempenho será cada vez menos positivo e, conseqüentemente, o autoconceito, autoeficácia e motivação significativamente mais diminutos, desencadeando sentimentos de frustração e desencorajamento que poderão culminar numa dificuldade de aprendizagem crônica e nociva à sua vida pessoal, escolar e social (Cortez e Faria, 2011; Paiva e Boruchovitch, 2010; Leal, 2007; Bezerra e Kassouf, 2006; Martini e Boruchovitch, 2004).

Elbaum e Vaughn (2001, *cit. in* Neves e Faria, 2007), num estudo sobre intervenções para melhorar os construtos acima referidos em crianças com dificuldades de aprendizagem, relataram que as intervenções pedagógicas e de aconselhamento obtiveram um efeito significativo sobre o autoconceito acadêmico e a expectativa de autoeficácia, sendo o aconselhamento mais significativo com estudantes mais velhos e as intervenções pedagógicas mais expressivas com estudantes do ensino básico.

Não mais a motivação poderá ser entendida como um traço estável da personalidade, ela é um processo psicológico no qual interagem as características de personalidade e as características ambientais. Isso implica que a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos, mas também através da mudança no seu ambiente de aprendizagem escolar e através da interação e relação pedagógica que mantém com o professor (Lens *et al.*, 2008).

A relação de causalidade entre autoconceito, autoeficácia, motivação, e desempenho acadêmico, está amplamente assegurada, sendo essencial que o educador, enquanto elemento desencadeador, mediador e regulador desta relação, compreenda esta relação como uma conexão potenciadora e promotora do sucesso escolar. Está nas suas mãos a possibilidade de potenciar e promover experiências de sucesso na vida escolar do aluno, possibilitando-lhe momentos de êxito capazes de lhes regular o autoconceito e o sentimento de eficácia, permitindo que se sintam mais competentes para abraçarem uma determinada atividade, encarando-a com persistência, dedicação, envolvimento e resiliência, trabalhando de igual modo o seu autoconceito e evidenciando as suas potencialidades, trabalhando as suas fraquezas (Cavalcanti, 2010; Bini e Pabis, 2008; Guisande *et al.*, 2008; Seabra, 2008; Andrade, 2007; Carvalho, 2007; Akey, 2006; Martinelli, 2006). Estes autores defendem, a partir das conclusões dos seus estudos, a

importância das expectativas dos professores, referindo que estas são determinantes, também, para as crenças de autoeficácia e de autoconceito dos alunos, na medida em que dificilmente alguém fará um esforço se não tiver uma convicção, mesmo que diminuta, de que é capaz de atingir um determinado objetivo. Do mesmo modo, Leal (2007), assegura que não haverá caminho para o sucesso caso os professores não sejam hábeis a ajudar os alunos a acreditar em si e nas suas capacidades, na medida em que segundo Miranda (2008), o ato de aprender se torna mais interessante e prazeroso quando o aluno se sente competente e capaz através da valorização do professor e dos métodos de ensino por este promovidos. Akey (2006) constatou num estudo realizado nos Estados Unidos, envolvendo quatrocentos e quarenta e nove estudantes do ensino secundário de três escolas distritais, que os alunos se consideravam competentes mediante o apoio, o reforço positivo, o acompanhamento e o encorajamento dado pelos seus professores. Já, anteriormente, em 1995, Perrenoud defendia que o desejo de aprender e de progredir nasce quando o aluno sente que o professor acredita nele, nas suas potencialidades e no seu sucesso, indo ao encontro de Rosenthal e Rubin (1978) aquando da descrição do Efeito Pigmalião.

Atendendo a que o presente estudo se reporta a um grupo de participantes constituído por alunos abrangidos por um programa de recuperação de escolaridade, parece pertinente invocar estudos de Fontaine (1995); Arends (1997); Oliveira (1992); Delamont (1987) corroborados pelo estudo português de Carvalho (2007) que concluíram que os professores têm expectativas mais elevadas em relação a alunos atentos, cooperantes, obedientes e sem problemas de comportamento. Tal abordagem demonstra que o contexto escolar parece favorecer o desenvolvimento socioafetivo dos melhores alunos em detrimento dos alunos mais problemáticos.

Verifica-se, também, a partir dos mesmos estudos que quando um professor adquire uma fraca expectativa face às capacidades de um aluno, tende a deixar de lhe ensinar tanto quanto aos outros e a não esperar que este lhe dê respostas com a mesma qualidade do que os demais, condicionando a interação com ele estabelecida e a criação de sentimentos positivos em relação à aprendizagem, fatores inibidores das crenças de autoeficácia e de autoconceito, levando a um declínio motivacional e à obtenção de resultados menos satisfatórios.

Parece, assim, perceber-se que a ação do professor está tão dependente da sua dimensão operacional e profissional como da vertente relacional, sendo amplamente condicionada pela sua aptidão e perícia para gerir os recursos humanos com os quais interage, na medida em que é esta proficiência que lhe permitirá, em simultâneo, promover o sucesso educativo, assim como a realização e satisfação pessoal e escolar dos alunos (Carvalho, 2007).

Em jeito de conclusão, apraz referir que uma relação professor-aluno positiva e afetuosa, enquanto interação mais significativa no processo educativo, constitui um fator de proteção, capaz de promover crenças de autoeficácia e de autoestima, associadas, em vários dos estudos apresentados, ao bem-estar emocional dos intervenientes no processo de aprendizagem, assim como à manutenção de um clima de aula favorável, promovendo índices de motivação mais elevados, uma vez que estes dependem diretamente do vínculo afetivo estabelecido (Kosloski e Ansai, 2008), e fomentam *performances* mais condizentes com o sucesso educativo (Fazendeiro, 2010; Pinto, 2008; Catarino, 2007; Elias, 2007).

#### vi. Programa Oportunidade

A implementação de novas medidas educativas em Portugal e, especificamente, no contexto açoriano, não podem ser explicadas sem serem consideradas as diversas transformações sociais, económicas e políticas que têm ocorrido no país.

A massificação e a democratização do ensino, consagrada na Constituição da República Portuguesa, revelaram, atendendo aos princípios da universalidade, gratuidade e obrigatoriedade, alguns constrangimentos do regime educativo que, até então, fomentava desigualdades sociais e culturais e que, consequência das conquistas da revolução de setenta e quatro, começou a pautar-se pela necessidade de pensar uma escola de todos e para todos (Botelho, 2010).

Mais do que transmitir conteúdos, pretendia-se que a escola fosse capaz, segundo Fonseca (2009), de contribuir para o desenvolvimento pessoal e cultural do indivíduo,

preparando-o para a vida laboral e social num crescendo de autonomia, cidadania e participação. A resposta a esta necessidade e às exigências nacionais e internacionais desencadearam uma série de alterações no sistema educativo de modo a que o mesmo promovesse a igualdade de oportunidades, a melhoria da qualidade da educação e do ensino e a efetiva qualificação pessoal e profissional da população portuguesa.

O sistema educativo parece, porém, não estar preparado, na perspectiva de Correia (2008), para dar resposta à diversidade, à pluralidade, à desigualdade em termos de competências, vivências, expectativas e interesses, sendo o abandono e o insucesso escolar reflexo desta realidade. Neste contexto, surgem políticas educativas com novas linhas orientadoras, novos métodos de ensino e novos programas de intervenção. Contudo, segundo Cardoso (2003) a centralização das decisões educativas que caracteriza o sistema educativo português não tem fomentado uma cultura de participação dos professores em matéria de política educativa e de consequente mudança e ajustamento, sendo que, por vezes, os mesmos tendem a reagir com alguma rejeição às alterações propostas. Na perspectiva de Leal *et al.* (2010, p. 3):

É, pois, fundamental que as escolas, os governos, as instituições de ensino superior, os investigadores e a comunidade, encontrem, em parceria com os professores, caminhos formativos e outros que prossigam a procura de respostas para as dificuldades com que aqueles e as escolas se deparam no dia-a-dia.

É preciso envolver os professores no processo de transformação do sistema educativo, pois, como refere Pardal (2001, p. 84):

Toda a mudança na educação escolar, passa (...) pelos professores e pelos seus papéis. São eles que, em última instância, interpretam, na escola e na sala de aula, os modelos de gestão, a organização da escola, as vias de formação, os «currículos».)

Atendendo aos constrangimentos impostos pelo elevado nível de insucesso e abandono escolar registados nas últimas década (Botelho, 2010); e acompanhando as iniciativas do Governo da República, a Região Autónoma dos Açores, estruturou o seu plano de ação, salvaguardando a sua identidade cultural, o seu contexto, a sua especificidade.

Assim se encontra enquadrado o surgimento do Programa Oportunidade que aparece como consequência da existência dos Currículos Alternativos legitimados pelo Despacho Normativo n.º 156/98, de 18 de Junho de 1998. Estes abrangiam os alunos do Ensino Básico que se encontrassem numa situação de insucesso escolar repetido; de integração deficitária na comunidade escolar; de risco de abandono escolar e de evidentes dificuldades condicionantes da aprendizagem. Dada a especificidade destas turmas e a necessidade de assegurar o ensino individualizado, as mesmas não poderiam exceder os vinte elementos. Porém, os edifícios do primeiro ciclo não apresentavam infraestruturas e equipamentos adequados à permanência de alunos com idade superior a doze anos, verificando-se que a sua presença parecia constituir uma fonte de perturbação do processo pedagógico com prejuízo para o aluno e para a turma em que estava inserido. A repetição continuada do mesmo ano de escolaridade parecia, na perspetiva de Botelho (2010), não beneficiar o aluno, sendo por vezes causa de desinteresse e abandono escolar. Assim, em conformidade com a Circular DRE n.º 9/99 de 29 de Abril, foi feito, a título experimental, o encaminhamento dos alunos maiores de doze anos sem conclusão do primeiro ciclo para as escolas do segundo ciclo, para aí concluírem esse nível de ensino, obedecendo a um currículo ajustado e adequado às suas características e particularidades. Verificou-se a necessidade de criar mecanismos de diversificação curricular que possibilitassem o regresso destes alunos no currículo educativo comum ou, se tal não fosse possível, criar condições para o encaminhamento para programas de ensino profissionalizante que se postulassem como uma valência aquando do ingresso no mundo no trabalho. Surge, neste contexto, o Programa Oportunidade.

Numa fase inicial, com o Despacho Normativo n.º 34/2001, de 2 de Agosto, este programa era destinado apenas a alunos com mais de catorze anos sujeitos a retenção repetida no primeiro ciclo, contudo, acabou por se generalizar aos segundo e terceiro ciclos com o Despacho Normativo n.º 61/2001 de 27 de Dezembro, passando a ser constituído por dois subprogramas: o Subprograma Integrar e o Subprograma Profissionalizante que vigoraram na região até ao ano letivo 2008/2009.

Eram destinatários do Subprograma Integrar os alunos do primeiro ciclo do Ensino Básico com idades compreendidas entre os doze e os quinze anos de idade que não tivessem atingido as competências fundamentais para a conclusão daquele nível de

ensino com sucesso. Tinha a duração de um ano letivo, podendo o aluno permanecer, caso continuasse sem atingir as competências, até ao ano escolar anterior à celebração do seu décimo quinto aniversário. Sempre que um aluno completasse os pressupostos para reingressar no currículo comum (5º ano), podê-lo-ia fazer em qualquer altura e sem qualquer formalidade. Caso o mesmo não acontecesse, considerava-se que o aluno tinha frequentado o primeiro ciclo sem sucesso, sendo encaminhado, ao abrigo do Decreto Legislativo Regional n.º 30/2000/A, de 11 de Agosto, para o Subprograma Profissionalizante ou para um Programa Profissional de nível I.

Em simultâneo com estes subprogramas, a Região Autónoma dos Açores aplicou, entre 2006/2009, o Percorso PERE – Programas Específicos de Recuperação da Escolaridade. Os alunos eram encaminhados para estes programas sempre que se verificasse uma segunda retenção em qualquer ciclo do Ensino Básico. A sua dinamização envolveu mil, quinhentos e vinte e oito alunos, dos quais 81,3% matriculados nas escolas da ilha de São Miguel e ocorreu durante dois anos letivos, não tendo sido, segundo Botelho (2010) apresentadas quaisquer causas para a sua cessação.

No ano letivo 2009/2010, a Secretaria Regional da Educação e Formação, através da Portaria n.º 76/2009, de 23 de Setembro, reformulou o Programa Oportunidade que passou a ser constituído por quatro subprogramas: Oportunidade I, Oportunidade II, Oportunidade III e Oportunidade Profissionalizante.

O presente programa vigora no ano letivo em curso, sendo regulado pela Portaria n.º 53/2010, de 4 de Julho, e destina-se a alunos entre os onze e os dezoito anos que evidenciem um historial de insucesso recorrente, pretendendo melhorar a socialização e a integração do aluno na comunidade; contribuir para a redução de fatores de exclusão social; prevenir o abandono escolar precoce e responder ao insucesso escolar repetido no ensino básico. Obedece, igualmente, ao pressuposto de que deve ser considerado o nível etário dos alunos, assim como o seu perfil de competência na constituição das turmas, não devendo as mesmas, exceder os dezoito elementos. Tenta-se deste modo uma célere e efetiva recuperação de escolaridade, não existindo a noção de ano, nem de progressão ou retenção. Assim, sempre que se justifique, os alunos poderão ingressar numa turma de currículo comum, sendo encaminhados para o ano de escolaridade

recomendado pelo Conselho de Turma, depois de considerada a idade e o perfil de desempenho do aluno. O controlo e os efeitos da assiduidade seguem as indicações do currículo comum, contudo, a avaliação é predominantemente formativa, possibilitando o ajustamento de processos e estratégias de ensino e de aprendizagem. No final dos primeiro e segundo períodos reveste-se de um carácter descritivo, apresentando, porém, um pendor qualitativo no último período. No final de cada subprograma, o Conselho Pedagógico determina a aprovação ou não do aluno, atribuindo-se as menções de *Desenvolveu* ou *Não Desenvolveu*.

Atendendo a que o presente estudo incide junto de alunos que frequentam o subprograma Oportunidade I, acresce referir que o mesmo se desenvolve em escolas do segundo ciclo, tendo como destinatários os alunos que não tenham atingido as competências essenciais para ingressar no segundo ciclo e que tenham, à entrada do ano escolar em que ingressam no programa, perfeito os onze anos. O limite de frequência coloca-se quando o aluno atinge as competências do segundo ciclo ou, então, quando perfaz catorze anos, momento em que deve ingressar no terceiro ciclo do Ensino Básico. Como já referido, a aprovação do aluno pode acontecer sem qualquer formalidade e em qualquer momento desde que o Conselho de Turma assim o delibere, porém, sempre que o mesmo não se verifique, o aluno será encaminhado, no final do tempo limite de frequência deste subprograma, para o Programa de Formação Profissional nível I ou para o Subprograma Oportunidade II.

Todos os subprogramas possuem matrizes curriculares definidas na Portaria n.º 64/2011, de 22 de Julho. Em cada matriz apresentam-se as áreas curriculares e disciplinas obrigatórias, bem como uma distribuição indicativa da carga horária. Porém, cabe ao Conselho Executivo aprovar e gerir da melhor forma a distribuição horária de cada subprograma. Após uma breve análise torna-se visível a tentativa de ajustar estes subprogramas aos seus beneficiários, prevendo que a área vocacional escolhida pelos alunos seja a tónica dominante do seu horário semanal. Importa mencionar que, atendendo ao perfil e característica da população alvo, as áreas vocacionais que compõem a oferta formativa da unidade orgânica são Desporto, Música, Expressão Dramática, Expressão Artística.

Impõe-se, assim, o desejo de respeitar o conceito de *escolas inteligentes* associado à ideia de escola que facilita a aprendizagem de todos os seus membros, independentemente da sua heterogeneidade, e continuamente se transforma a si própria. A escola de hoje aparece, assim, como uma porta aberta para a inovação, transformação e aperfeiçoamento de novas realidades e, quando se depara com turmas heterogêneas procura criar, juntamente com todos os envolvidos nesse processo, estratégias diversificadas para assim atingir o sucesso pretendido, encontrando eco nas palavras de Morgado (2001, p. 60 *cit. in* Vieira, 2010), que referem que, sendo a educação um direito de todos os cidadãos, “(...) só por caminhos diferentes, com ritmos distintos e através de propostas diversificadas, os alunos conseguem aprender e construir aprendizagens idênticas”. Também Sá (2001, p.11, *cit. in* Vieira 2010) refere, igualmente, que

“Cada indivíduo é único e não cabe em moldes prefabricados. É essa individualidade única que o mestre deve procurar fazer desabrochar em cada um dos alunos a seu cargo”,

permitindo, deste modo, que todos os alunos experienciem o sucesso em determinados momentos da sua aprendizagem.

#### vii. Tutoria em Contexto Escolar

Entende-se tutoria escolar, na perspectiva de Alarcão e Simões (2008, caderno 1, p. 15) como:

(...) uma relação de apoio e orientação entre um adulto (professor) e um jovem (aluno), desenvolvida durante um período alargado de tempo, que visa não só o acompanhamento escolar do jovem, mas também o seu desenvolvimento individual e a realização do seu potencial.

A existência de tutorias em contexto escolar constitui uma realidade crescente, sendo reconhecida como uma estratégia de promoção do desenvolvimento sócio emocional e instrumental dos jovens, contudo, a investigação não tem sido conclusiva quanto aos efeitos produzidos pela mesma. A variabilidade dos resultados parece dever-se, por um lado, à volubilidade dos programas comparados e, por outro, à singularidade das relações tutoriais, influenciadas por variáveis pessoais, pelo contexto da relação ou pela duração da mesma (Dubois e Silverthorn, 2005).

Os resultados positivos, segundo vários estudos citados por Alarcão e Simões (2009), referem-se ao desenvolvimento e reforço de competências comunicacionais e sociais (Chan e Ho, 2008), autoestima (Karcher, 2008), ligação a pares e a adultos (Vieira, 2010; Converse *et al.* 2009; Chan e Ho, 2008; Karcher, 2008), redução de comportamentos disruptivos na sala de aula (Dappen e Isernhagen, 2006) e diminuição do número de participações escolares (Converse e Lingnugaris 2009). No plano instrumental parece constatar-se melhorias nos resultados escolares (Semião, 2009; Portwood *et al.*, 2005) e no esforço empregue no trabalho académico (Semião, 2009; Chan e Ho, 2008) ambos citados por Alarcão e Simões (no prelo).

O desenvolvimento de uma boa prática na operacionalização de programas tutoriais assenta, segundo Karcher (2008) e Randolph e Jonhson (2008) citados por Alarcão e Simões (no prelo) no pressuposto de que é assegurada uma seleção cuidada dos tutores; de que lhes é dada formação adequada ao desenvolvimento das suas funções; de que se salvaguarda a delineação de atividades estruturadas de tutoria com ponderação da sua duração, sendo essencial, também, que se considere a duração da relação tutorial; o efetivo envolvimento parental; a monitorização da implementação do programa e a ponderação de mecanismos de compatibilização entre tutor e tutorando, uma vez que a qualidade da relação tutorial tem sido apontada como elemento fundamental para que o impacto da tutoria escolar possa ser efetivo.

Alarcão e Simões (no prelo) referem que se tem demonstrado algumas contra-indicações na aplicação desta metodologia que poderão relacionar-se com a inobservância das premissas descritas na delineação e operacionalização da mesma. Na perspetiva de Karcher (2008), determinadas características dos tutorandos poderão, também, afetar os resultados dos programas de tutoria escolar.

#### vii.i. Projeto *Metodologia Total* em turmas de Programa Oportunidade I (PO I)

Na escola sobre a qual recai esta investigação, atendendo à implementação exploratória do projeto *Metodologia Total*, alguns dos professores generalistas são também professores tutores, passando a maior parte do tempo em interação com o aluno, com a sua família, assim como com especialistas dos serviços especializados de apoio fora da escola, tendo como objetivo o conhecimento multifacetado do aluno, permitindo uma relação mais próxima e forte, promovendo uma ação capaz de o orientar para concretização de um projeto pessoal de vida (Vieira, 2010), ajudando o aluno na descoberta de um sentido para a aprendizagem e estimulando-o, assim, a ganhar gosto pelo domínio do conhecimento, contribuindo para a melhoria das suas competências académicas e influenciando, positivamente, a atitude dos alunos, face à escola e à aprendizagem em sentido lato.

Um tutor, no ponto de vista de Wallace (2008), deve ser um bom comunicador; saber ouvir o outro; apresentar ideias complexas mas de forma precisa e clara; usar linguagem não-verbal; interpretar a linguagem do outro e adaptar o estilo e o registo ao contexto. Através da tutoria, o diálogo é uma das formas consideradas facilitadoras, tanto ao nível do desenvolvimento pessoal como social. Deste modo, um dos papéis fundamentais do tutor, segundo Semião (2009), é levar o aluno a atingir a autonomia racional, orientando-o de forma a descobrir-se a si próprio e aos outros, num *contínuum* entre o saber ser e o saber fazer.

De acordo com o Regimento de Tutoria da escola em questão, no Plano de Ação Tutoria TUTAL, a tutoria entende-se como uma orientação e apoio entre os professores tutores e os alunos, que é desenvolvida num período mínimo de um ano. Este acompanhamento tem por objetivo não só o acompanhamento escolar do jovem, mas também o seu desenvolvimento individual e a realização do seu potencial. Essa relação irá desenvolver-se em modo individual (tutoria individual: professor tutor – tutorando) e grupal (tutoria de grupo: professor tutor – grupo de tutorandos). A ação de tutoria terá por base a capacitação, que consiste em preparar os alunos para a sua própria auto-orientação e induzi-los, de forma progressiva, a criarem uma atitude para a tomada de decisões fundamentais e responsáveis sobre o presente e o futuro, quer na escola quer na

vida social e profissional; continuidade, na medida em que será disponibilizada aos alunos ao longo dos diferentes níveis de escolaridade; educação, sendo tão importante a instrução dos alunos como a sua educação; implicação, dos diferentes atores, nomeadamente, família, comunidade e instituições que intervêm no processo educativo e por último, individualidade, uma vez que preconiza o atendimento às características específicas de cada aluno (Regimento da Tutoria da Escola Rui Galvão de Carvalho, 2010/2011).

Assim, no subprograma Oportunidade I, o trabalho de tutoria, apesar de ser exaustivo, é desafiante e compensador, pois permite ao professor tutor ter como missão ajudar os seus alunos a adquirir e/ou aperfeiçoar, novas competências, de modo a organizarem as suas próprias crenças/valores e identidade (Vieira, 2010).

#### vii.ii. O Tutor na Motivação do Aluno para o Desempenho Escolar

O papel do professor tutor poderá ser determinante na mobilização do aluno para um investimento efetivo no desempenho escolar. Este encontra-se numa situação particularmente vantajosa, ao oferecer um contexto relacional tendencialmente mais informal, centrado num trabalho de desenvolvimento identitário do aluno, com objetivos académicos a serem atingidos a curto e médio prazo como consequência de uma intervenção individual e grupal na pessoa, no indivíduo e na sua individualidade. (Karcher, 2008). A posição do professor tutor é imensamente privilegiada dado que, movimentando-se em várias redes da vida do tutorando, tem a possibilidade de acumular um conhecimento mais profundo sobre o mesmo, conhecimento a que poderá recorrer para estimular a motivação. A eficácia do professor tutor na motivação do aluno e na sua orientação positiva para o desempenho académico insere-se numa dimensão mais instrumental da sua ação, através de um trabalho concertado, centrado em facilitadores de aprendizagem como a proximidade emocional, a autonomia e a autoeficácia (Koestner *et al.*, 2008; Vansteenkiste *et al.*, 2006).

A proximidade emocional, enquadrada na tutoria escolar, tem um papel relevante nos processos de transmissão cultural e internalização de valores, pelo que se apresenta como um fator crucial nos contextos educativos. Segundo Ryan e Powelson (1991, *cit.*

*in* Alacão e Simão, no prelo), os alunos apresentam uma maior probabilidade de se sentirem motivados quando se sentem apoiados por outros significativos, podendo o professor tutor fazer parte desse grupo de pessoas significativas.

A autonomia entendida como capacidade de autorregulação do comportamento e da experiência por parte do sujeito, no intuito de iniciar e direcionar a sua ação, impõe-se como outro dos fatores facilitadores de aprendizagem nos quais a figura de tutor encontra uma papel de destaque, uma vez que, variáveis como os estilos e comunicação e a estrutura social das relações podem influenciá-la e modelá-la. Vallerand, juntamente com os seus colaboradores (2008), destacam que a autonomia conduz a formas superiores e mais complexas de autodeterminação dos sujeitos que se repercutirão em todos os quadrantes da vida do indivíduo.

Além da proximidade relacional e da autonomia, o incremento da motivação do aluno, no âmbito de um programa de tutoria escolar, deverá ter em consideração a promoção de crenças de autoeficácia, visto que as mesmas se postulam como uma percepção subjetiva de competência/capacidade que condiciona a (des)motivação para realizar uma dada tarefa. Vários são os fatores que enquadram o desenvolvimento deste tipo de crenças, entre os quais se destacam a persuasão verbal; as experiências vicariantes; a sujeição repetida a experiências de êxito ou, pelo contrário, de insucesso.

Os alunos envolvem-se mais facilmente em situações de aprendizagem quando consideram que as suas competências, habilidades e talentos serão postos em evidência, assim, os professores tutores não deverão ignorar que as crenças de autoeficácia surgem como mediadores do desempenho escolar.

Esta compreensão da motivação como um processo mediado por variáveis cognitivas e afetivas constitui, segundo Paiva e Boruchovitch (2010), um grande avanço no campo educativo, permitindo enveredar por áreas ignoradas ou menosprezadas, colocando a tónica, também, sobre a qualidade da relação pedagógica e o papel lato que a figura do professor, em geral, e do tutor, em particular, podem desempenhar na mobilização do aluno para o envolvimento no seu processo de aprendizagem.

Persistem, ainda, várias indefinições conceituais e empíricas, não obstante, a tutoria escolar é uma área em expansão, no quadro de intervenções educativas. Em contexto escolar, pode assumir um fator importante de proteção aos jovens com dificuldades, quer a nível comportamental, quer a nível de aprendizagem. Como tal, é necessário que os tutores relatem as experiências positivas da vida de cada aluno, promovendo a sua auto-confiança/ajuda numa visão positiva para vida.

#### viii. Enquadramento teórico

Muitas foram as teorias da motivação, os modelos de aprendizagem, assim como as abordagens pedagógicas apresentadas na análise da literatura operada nesta investigação, porém, torna-se basilar traçar um quadro de referência que permita compreender o suporte teórico deste estudo.

Num primeiro momento, urge esclarecer que se pretende que alunos que parecem menos motivados, atendendo ao seu historial repetido de insucesso escolar, sendo submetidos, na disciplina de Português, a um Programa de Motivação (anexo 9), possam aumentar os seus índices motivacionais, aumentando, conseqüentemente, o seu desempenho escolar, que por sua vez, aumentará, reciprocamente, a motivação.

Note-se que o Programa de Motivação foi elaborado com base nas propostas de estratégias motivacionais, nos fatores de motivação identificados na literatura científica abordada, assim como nos resultados de um inquérito preliminar aplicado aos alunos participantes alvo do estudo, versando sobre a mesma temática. Importa ainda clarificar que se entenderá como melhoria toda e qualquer evolução positiva apresentada nos resultados dos alunos, independentemente, dos mesmos ditarem ou não o sucesso educativo.

Pretende-se perceber, assim, qual a influência que a motivação poderá ter no desempenho escolar dos estudantes, permitindo delinear linhas de ação e atuação condizentes e propulsoras do sucesso escolar. Acresce referir que a qualidade da relação pedagógica será, do mesmo modo, elemento de estudo, pretendendo-se aferir o seu

valor preditivo para a motivação e, em última instância, para a melhoria dos resultados acadêmicos.

Feita esta primeira abordagem, torna-se profícuo definir as linhas teóricas nas quais assenta a presente investigação. Como tal, interessa referir que o estudo assenta numa perspetiva Construtivista e Interacionista da aprendizagem, apropriando-se dos princípios do construtivismo social de Vigotsky e de Bruner e da visão ecológica de Brufenbrenner. Entende-se, assim, que o aluno é capaz de construir o seu próprio conhecimento, numa perspetiva crítica, reflexiva e criativa, com base no conhecimento que tem do mundo (Gonçalves, 2007; Correia, 2008) e em colaboração com um professor que se postule como facilitador e mediador da descoberta e apropriação do conhecimento e das competências, promovendo a participação, o envolvimento e a cooperação, recorrendo ao ensino experimental, à pesquisa e à resolução de problemas (Clementino, 2007). Acresce referir que, embora o conceito de aprendizagem não seja consensual, a definição de Tavares e Alarcão (*cit. in* Gonçalves, 2009) reúne alguma concordância. Assim, pensar-se-á na aprendizagem como uma construção pessoal, baseada numa mudança mais ou menos permanente, que ocorre no comportamento como resultado de prática e da experiência vivida, pressupondo uma interação entre o sujeito, os seus comportamentos, o seu contexto de vida e a forma como a atividade de ensino é organizada, postulando-se com uma construção invisível que engloba a prática e a execução.

Analisando as diferentes teorias da motivação apresentadas na revisão da literatura, este estudo privilegia a macro teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan, que se preocupa, essencialmente com o desenvolvimento e funcionamento da personalidade em contextos sociais e, particularmente, com as causas e consequências do comportamento autodeterminado (Pires *et al.*, 2010), numa abordagem de articulação, complementaridade e *continuum* entre a motivação extrínseca e intrínseca, advogando uma equidade no papel que ambas têm na promoção da aprendizagem (Cordeiro, 2010; Boruchovitch, 2009; Martini, 2008; Oliveira *et al.*, 2008). Acredita-se, com base nesta teoria, que a motivação intrínseca pode acontecer não apenas *per si*, mas, igualmente, como resultado de comportamentos extrinsecamente motivados que, após

internalizados, se consagram como autorregulados (Pires *et al.*, 2010; Paulino, 2009; Guimarães e Bzuneck, 2008; Alcará, 2007; Lemos, 2005).

Legitimamos, assim, ser possível, trabalhando a motivação através da qualidade da relação pedagógica, do ensino pelos afetos, do fortalecimento do autoconceito e das crenças de autoeficácia, no privilégio da significância das aprendizagens, numa moldagem adequada da atribuição de causalidade e numa perspectiva de envolvimento e de participação, influir na qualidade da aprendizagem, dos resultados escolares e, conseqüentemente, no êxito do programa de recuperação de escolaridade – Programa Oportunidade.

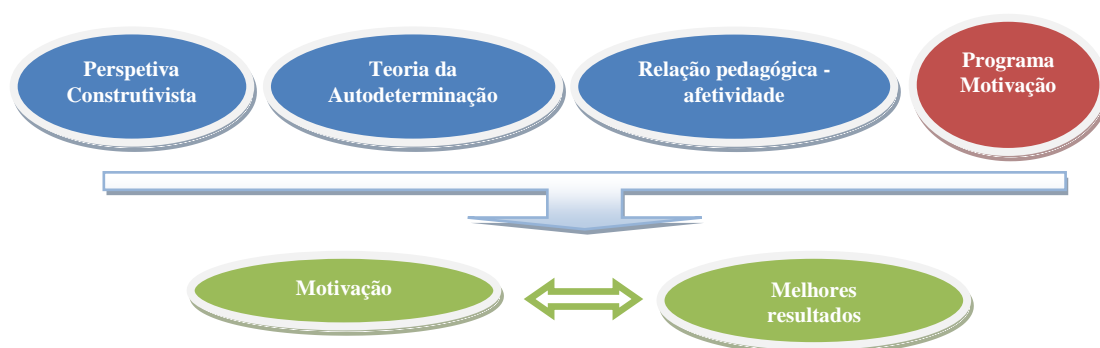


Fig. 3- Princípios estruturantes do estudo

## **II- Estudo empírico**

Considerando-se o contexto, consegue-se um olhar mais fértil e aprofundado sobre a situação e vivência dos atores que nele interagem:

“o contexto é mais do que um mero cenário que pode ir mudando sucessivamente ele faz parte do retrato, emprestando vida à imagem retratada pelo investigador. Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de ligação entre as categorias macro e microsociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para atores mutuamente envolvidos.” (Graue e Walsh, 2003, p. 25).

### **1- Caracterização do Meio**

A investigação em curso apresenta-se como um estudo de caso em Rabo de Peixe, na medida em que se pretende estudar, um pouco mais, a realidade concreta e específica de

uma população sinalizada nacional e internacionalmente como socioeconomicamente carenciada.

A vila de Rabo de Peixe integra o concelho da Ribeira Grande, na ilha de São Miguel, pertencente à Região Autónoma dos Açores. Como tal, torna-se pertinente proceder a uma macro-caracterização do contexto, partindo de uma análise mais alargada (região/ilha/concelho) para a especificidade da vila em questão.

O arquipélago açoriano é constituído por nove ilhas, pertencendo duas, Flores e Corvo, ao grupo ocidental; cinco, Terceira, Graciosa, Pico, Faial e São Jorge, ao grupo central; e duas, Santa Maria e São Miguel, ao grupo oriental. Conta com um total de 246.102 residentes, sendo que 56% desta população, ou seja 137699 indivíduos, se encontra na ilha de São Miguel. Verifica-se, segundo os censos 2011, um acréscimo de aproximadamente 2% da população açoriana em relação a 2001, cabendo cerca de 4,5%, no mesmo período, à ilha de São Miguel.

Tal como no restante país mantém-se a tendência para uma predominância, mesmo que pouco expressiva no caso açoriano e micaelense, da população feminina (51%) sobre a masculina (49%), embora a mesma não se verifique ao nível do concelho da Ribeira Grande e da freguesia de Rabo de Peixe, concelho e freguesia onde decorre o estudo e onde existem mais homens (51,6%) do que mulheres.

Apraz referir que a Ribeira Grande, assim como Rabo de Peixe, surgem, nos Censos 2011, como o concelho e a vila mais jovens do país, sendo que a última se consagra como a vila mais populosa do concelho, com aproximadamente cento e setenta e oito habitantes por quilómetro quadrado, apresentando-se, igualmente, como a mais jovem, verificando-se a existência de três mil e onze indivíduos com menos de dezoito anos. Também a taxa de envelhecimento aparece em contraciclo com a do país, na medida em que a população idosa (mais de 65 anos) representa apenas 5% do total dos residentes.

O crescimento populacional da região, da ilha, do concelho e da vila em questão foram acompanhados por um aumento do número de famílias, de edifícios e de alojamentos,

assim como das condições de habitabilidade e saneamento. Mais concretamente em Rabo de Peixe, o aumento de cerca de 20%, comparativamente com 2001, na população residente, apresentou, como consequência direta, um acréscimo de 24% no número de famílias, as quais continuam a manter uma dimensão bastante superior à média nacional, como se poderá ver no quadro abaixo.

	População Residente	Rácio de masculinidade	Nº de famílias	Dimensão média das famílias	Edifícios	Alojamentos
Portugal	10.555.853 (+1,9%)	47,8%	4.079.577 (+11,6%)	2,6 pessoas	3.550.823 (+12,4%)	5.879.845 (+16,3%)
Região Autónoma dos Açores	246.102 (+2%)	49%	82.703 (+14,9%)	3 pessoas	98.850 (+12,9%)	110.038 (+17,9%)
São Miguel	137.699 (+4,6%)	49,3%	43.628 (+19%)	3,2 pessoas	47.880 (+13,8%)	55.447 (+23,1%)
Ribeira Grande	32.032 (+12,5%)	50,5%	9.268 (+22,9%)	4,6 pessoas	10.406 (+17%)	11.155 (+23,9)
Rabo de Peixe	8883 (+19,9%)	51,6%	2125 (+24,1%)	Sem informação	2.243 (25,4%)	2.523 (+40,6%)

Quadro 1 – Breve caracterização do meio

Tentando acompanhar o aumento da população em Rabo de Peixe e dado o elevado nível de analfabetismo da vila e a pobreza que a caracteriza, têm surgido vários projetos de índole social, sendo um dos mais emblemáticos o projeto *EFTA - European Free Trade Association*, cujos investimentos na criação de infraestruturas na área Social, Educação e Formação Profissional, Desporto, Água e Saneamento e Rede Viária, rondaram os vinte e três milhões de euros. Independentemente dos esforços levados a cabo pelo Governo Regional, e, em particular da Secretaria Regional da Educação, com a criação do Programa Oportunidade e de cursos da Rede Reativar, o nível de escolarização continua a situar-se muito abaixo da média da União Europeia/OCDE. Verifica-se, no quadro seguinte, uma elevada percentagem de população sem qualquer nível de ensino, denotando-se uma predominância dos que apenas concluíram o primeiro ciclo, sendo que a percentagem de escolarização atingida varia na razão inversa do nível. As baixas qualificações académicas e profissionais acabam por se repercutir no nível da empregabilidade, verificando-se uma taxa de desemprego muito elevada, sendo que a população se dedica, na sua maioria, às atividades domésticas, no caso feminino, e à pesca, no caso masculino. Atendendo às dificuldades do trabalho no mar e às condições de precariedade que dele advêm, a vila de Rabo de Peixe apresenta o

maior número de beneficiários do Rendimento Social de Inserção da região Açores, que, por si só, se consagra como a quarta região do país que mais depende deste tipo de apoio/proteção social.

	Nível de escolarização completo						
	Sem escolarização	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário	Pós-secundário	Universitário
Portugal	19%	25%	13%	16%	12,9%	1,3%	12%
Região Autónoma dos Açores	21%	26,8%	17,4%	15,5%	10%	1%	8,4%
Ribeira Grande	26,7%	26 %	20%	13,5%	7,6%	0,7%	5,5%
Rabo de Peixe	34,6%	28%	18%	10,5%	4,8%	0,4%	3,6%

Quadro 2 – Percentagem da população por nível de escolarização completo

Em suma, a vila de Rabo de Peixe destaca-se, nos censos 2011, pela sua elevada densidade populacional, pelo aumento expressivo da sua população e das suas famílias, assim como pela dimensão das mesmas (cerca de 35% com cinco ou mais elementos), pelas baixas habilitações académicas e qualificações profissionais, pela precariedade no emprego e pela elevada taxa de desemprego e, também, pelo número de beneficiários de apoios e proteção face à exclusão social.

## 2- Caracterização da Unidade Orgânica

A Escola Básica e Integrada de Rabo de Peixe situa-se na vila de Rabo de Peixe e recebe alunos das freguesias do Pico da Pedra, das Calhetas e de Rabo de Peixe. Atendendo a que se constata um elevado número de crianças e jovens em risco na comunidade, esta constitui um Território Educativo de Intervenção Social prioritária no domínio da Educação, beneficiando dos esforços empreendidos por variadas instituições e organismos.

A Unidade Orgânica é constituída pela Escola Rui Galvão de Carvalho onde funcionam as turmas dos Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico, assim como do Programa Oportunidade I e II, do Oportunidade Profissionalizante e do Programa Reativar e por cinco escolas básicas do Primeiro Ciclo e Jardim de Infância.

Realça-se o facto de, na Escola Rui Galvão de Carvalho, existirem vinte e oito turmas do currículo comum e vinte e sete turmas abrangidas por um programa de recuperação da escolaridade, evidência das dificuldades e da realidade particular desta comunidade.

<b>Número de alunos e de turmas por Ciclo/ Programa na EBI de Rabo de Peixe</b>										
	Pré-escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Programa Oportunidade I	Programa Oportunidade II	Oportunidade Profissionalizante	Profij	Reativar	Total
Alunos	354	764	289	345	154	149	48	30	91	2224
Turmas	42		13	15	18		3	2	4	97

Quadro 3 – Número de alunos e de turmas por ciclo

<b>Distribuição dos professores pelos Ciclos/Programas na EBI de Rabo de Peixe</b>					
Educadoras	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Núcleo de Ed. Especial	Programa Reativar
18	42	59	45	14	2
					180

Quadro 4 – Distribuição dos professores pelos ciclos/Programas

<b>Outras valências profissionais na EBI de Rabo de Peixe</b>				
Psicóloga	Terapeuta da fala	Socióloga	Assistentes Operacionais	Assistentes Técnicos
1	1	1	64	9

Quadro 5 – Outras valências profissionais

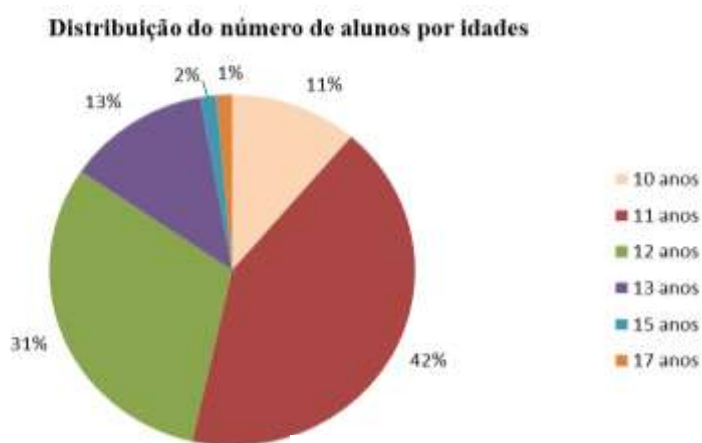
Referindo, mais concretamente, a Escola Rui Galvão de Carvalho, na medida em que é neste edifício que se vão desenvolver as actividades em estudo, acresce referir que a mesma evidencia uma estrutura física pouco recente, sendo um espaço bastante exíguo para a população estudantil que abarca (1106 alunos). De forma a colmatar esta dificuldade, estão já em curso as obras de ampliação da escola, com a construção de mais vinte salas, estratégia que permitirá obter melhores condições para os alunos, assim como flexibilizar os horários das turmas que, até então, se encontrarão em regime de desdobramento, funcionando o Segundo Ciclo e o Programa Oportunidade I e II no período da manhã (8:30 – 13:25), ficando o período da tarde (13:25 – 18:15) reservado para os alunos do Terceiro Ciclo, Oportunidade Profissionalizante e Profij.

No concernente aos resultados escolares, há a mencionar que a Escola Rui Galvão de Carvalho apresenta um défice extremamente preocupante em comparação com a média nacional, sendo que no ano letivo de 2011/2012, nas Provas Finais de Língua

Portuguesa, a taxa de sucesso, no segundo ciclo, se ficou pelos 22,6 %, agravando-se os resultados no terceiro ciclo, onde o sucesso foi apenas de 8,1 %, tendo sido a antepenúltima escola no ranking nacional para o segundo ciclo e última para o terceiro ciclo.

### 3. Caracterização da população em estudo

A população em estudo é constituída por setenta e um indivíduos dos cento e cinquenta e quatro que frequentam o Programa Oportunidade I, na Escola Rui Galvão de Carvalho, pertencente à EBI de Rabo de Peixe, sendo que quarenta e três elementos da população se encontram a beneficiar de um programa de tutoria. 53,5% da população é do sexo masculino e 46,5% do sexo feminino, apresentando uma média de idades, no início do estudo, de 11,6 anos.



Mais se acrescenta que, da população em estudo, sessenta e cinco alunos são oriundos da vila de Rabo de Peixe (91,5%), quatro da freguesia do Pico da Pedra (5,6%) e dois da freguesia das Calhetas (2,8%), utilizando o transporte escolar apenas seis alunos (8,5%).

Atendendo ao percurso escolar da população em estudo, importa referir que, antes de ingressarem no Programa Oportunidade I, 97,5% dos alunos havia experienciado a reprovação, sendo que 85,9% dos alunos foram alvo de uma retenção e 7% foram-no por mais de uma vez. No início deste estudo, os alunos apresentavam no mínimo duas e no máximo quatro matrículas neste programa de recuperação, sendo a distribuição a seguinte:

**Número de matrículas no Programa Oportunidade I**

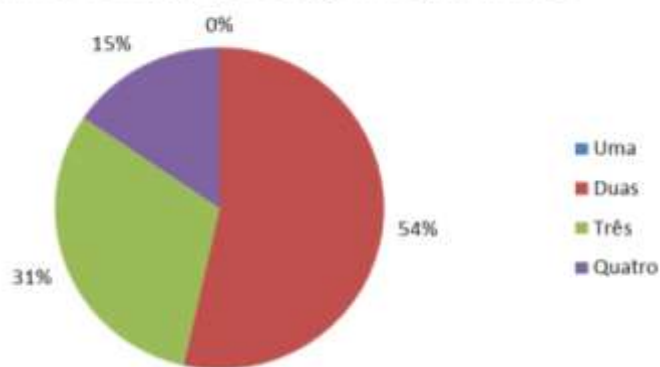


Gráfico 2- Número de matrículas no Programa

Durante o presente ano letivo (2011-2012), dois dos alunos da amostra beneficiam do Regime Educativo Especial, apresentando uma Deficiência Mental Moderada, contudo, verifica-se, após a análise dos processos, que, dos intervenientes no estudo, 38% já integraram, no decurso da sua vida académica, o Regime Educativo Especial.

**Alunos que já integraram o REE**

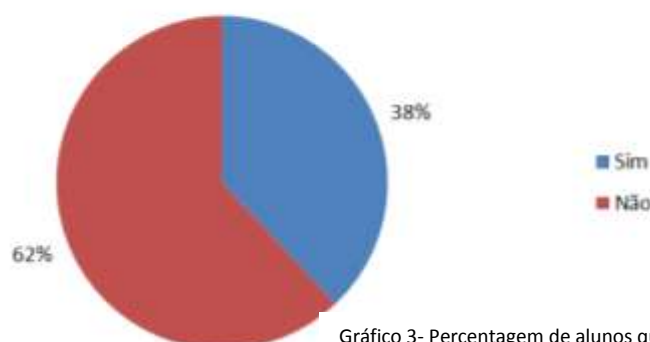


Gráfico 3- Percentagem de alunos que integraram o

No respeitante a questões disciplinares, verifica-se que a população em estudo não apresenta, na generalidade, comportamentos desviantes, importando referir que, não obstante, 7% dos alunos foram alvo de participação disciplinar, uma das quais, motivada pela colocação em perigo da integridade física de outro estudante, dando origem a uma suspensão por um período de cinco dias úteis.

Uma análise sumária do perfil familiar dos alunos permite salientar o baixo nível de qualificações dos progenitores/educadores, em que 21,1% dos pais/padrastos e 11,3% das mães/madrastas não têm qualquer instrução, apresentando-se como analfabetos e 34,5% como iletrados. Verifica-se, igualmente, uma predominância na frequência do primeiro ciclo do ensino básico, sendo que apenas 1% das mães frequentou o sétimo

ano, tendo 1% das mesmas concluído o nono ano. É evidente, também, uma maior formação escolar por parte das mães, apresentando os pais menos preparação académica, como se poderá concluir no seguinte gráfico:

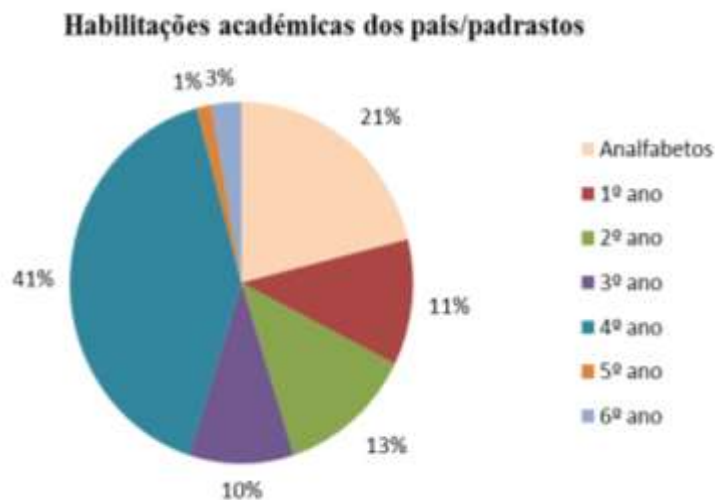


Gráfico 4- Habilitações académicas dos pais/padrastos

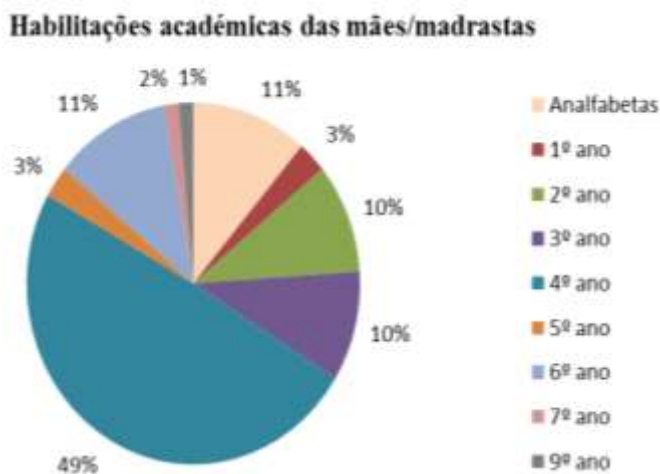


Gráfico 5- Habilitações académicas das mães/madrastas

Quanto à situação profissional dos progenitores/educadores, verifica-se que as baixas qualificações anteriormente aferidas se repercutem na diminuta variedade de vertentes laborais apresentadas, percebendo-se que a mesma é ainda mais acentuada no caso das mães/madrastas, na medida em que, para 92% da população em estudo, a atividade doméstica é a única desempenhada. Por seu turno, os pais/padrastos dedicam-se essencialmente à pesca, assim como à construção civil, sendo possível compreender as dificuldades económicas e financeiras de algumas famílias, em que a ausência de um

ofício remunerado por parte da mãe/madrasta se alia ao desemprego do pai/padrasto. Nesta situação encontram-se 17% dos agregados familiares da população em estudo. Concretizando, passam-se a apresentar dois gráficos elucidativos das atividades profissionais dos progenitores/educadores dos alunos em estudo.



Gráfico 6- Distribuição percentual das profissões dos pais/padrastos

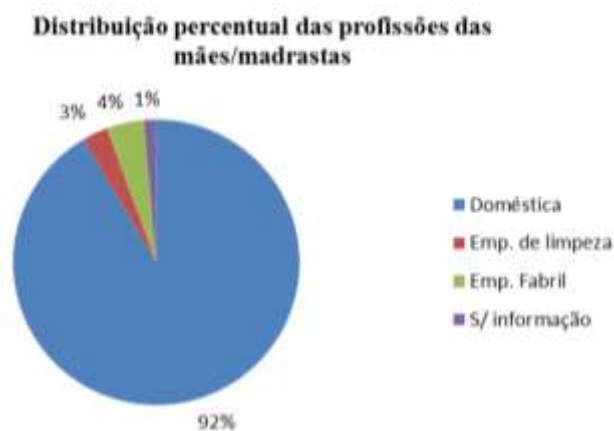


Gráfico 7- Distribuição percentual das profissões das mães/madrastas

Não obstante se poder considerar de grande significância a elevada percentagem de mães/madrastas que se dedicam exclusivamente a atividades domésticas, parece que tal se poderá relacionar com a dimensão média do agregado familiar (5,7 pessoas), assim como com o elevado número de filhos por casal, dados passíveis de análise nos gráficos que se seguem:

**Distribuição das famílias segundo o nº de filhos**

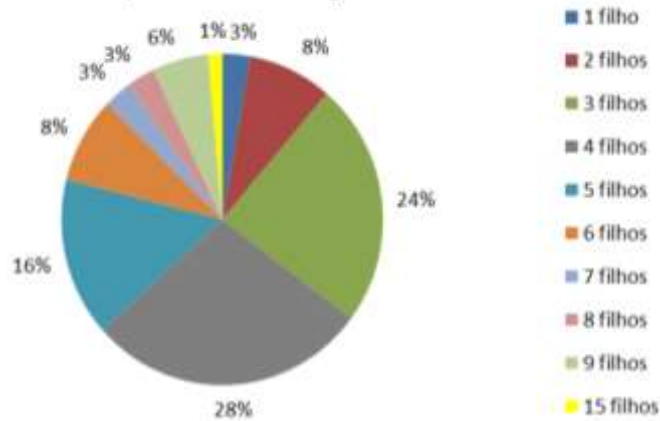


Gráfico 8- Distribuição das famílias segundo o nº de filhos

**Distribuição das famílias segundo o nº de elementos do agregado familiar**

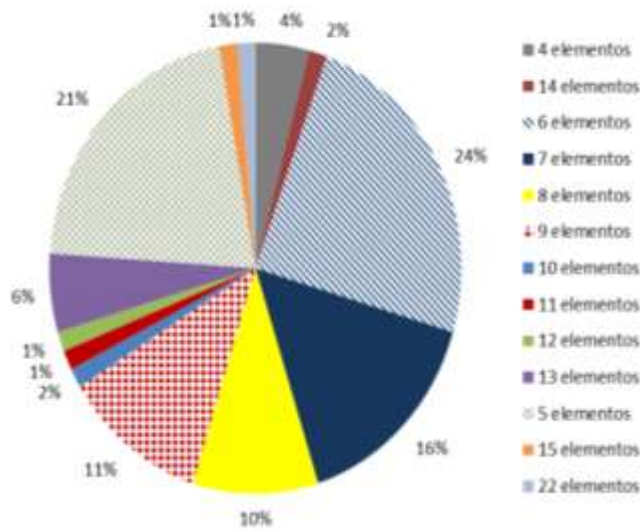


Gráfico 9- Distribuição das famílias segundo o nº de elementos do agregado familiar

Como é passível de ser verificado, o contexto familiar da população em estudo caracteriza-se por um nível de escolarização baixo, alguma precaridade profissional, bem como por um elevado número de elementos do agregado familiar. Após a análise dos processos individuais dos alunos que compõem esta população, denotaram-se, igualmente, algumas carências no domínio financeiro, na medida em que 63% das suas famílias são beneficiárias do Rendimento de Inserção Social, sendo que todos os alunos recebem apoio do Serviço de Ação Escolar, estando abrangidos pelo escalão mais elevado de compartição 78,9% das famílias estudadas. Mais se acrescenta que 73% destas famílias contam ainda com a protecção social do estado para assegurar o

alojamento, vivendo em bairros sociais considerados como problemáticos e de risco. Assim, estão de momento a ser acompanhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, 21.1% dos alunos, sendo que outros 8,5% estão a ser seguidos pelo Tribunal de Menores. Acresce referir que 7% dos alunos foram, momentaneamente, institucionalizados por alegada negligência dos cuidados básicos por parte dos educadores, sendo que entretanto apenas 1,4% continua sob a tutela do estado. Verifica-se, assim, que 36,6% da população em estudo se encontra ou encontrou numa situação de instabilidade emocional e/ou familiar.

#### 4. Descrição do estudo

Feita a revisão da literatura e pelo estado da arte entende-se fundamentada a pergunta de partida e a investigação em torno da mesma de modo a poder-se confirmar e/ou infirmar hipóteses, assim como trilhar um percurso de ação que permita complementar, numa vertente também qualitativa, os achados cientificamente validados.

##### i. Problemática

Elevado número de turmas do Subprograma Oportunidade I na Escola Rui Galvão de Carvalho.

##### ii. Pergunta de Partida

Poderá a motivação ter um efeito positivo na aprendizagem dos alunos das turmas do Subprograma Oportunidade I?

##### iii. Metodologia

*"Falar da investigação num dado domínio científico é como que ver reflectido num espelho aquilo que, num dado momento, preocupa, interessa e intriga os investigadores nessa área ou domínio do conhecimento"* (Coutinho, 2006).

*"A triangulação é uma forma de integrar diferentes perspectivas no fenómeno em estudo, uma forma de descoberta de paradoxos e contradições e uma forma de desenvolvimento"* (Duarte, 2009).

Atendendo ao problema estudado e à questão de partida à qual se pretendeu responder, sentiu-se a necessidade de, nesta investigação, utilizar metodologias oriundas de diferentes tradições (quantitativas e qualitativas), numa perspetiva de triangulação intermétodos (Fielding e Schreier, 2001; Flick, 2005 *cit. in* Duarte, 2009). Segundo Zabalza (1994), o quantitativo e o qualitativo, enquanto paradigmas e enquanto métodos, precisam de complementar-se mutuamente para alcançarem uma expressão, mais ajustada e ao mesmo tempo mais rica, dos distintos âmbitos, níveis e variáveis que se cruzam nos fenómenos educativos. Assim, na consecução desta investigação, parte-se do método quantitativo uma vez que a pergunta de partida possibilita a identificação de hipóteses, previamente suportadas pela revisão da literatura e pela experiência. Apoiase, igualmente, no conhecimento teórico existente, formulando e testando hipóteses face a novas condições empíricas, predefinindo os instrumentos de recolha de dados, trilhando rigorosamente o caminho a seguir, enveredando por uma análise exaustiva, para uma população bem definida e cujos resultados pretendem demonstrar tendências em termos de distribuição, de frequência e de correlação. Não obstante todo o seu rigor e estruturação, este método, não nos permitirá considerar o que não é passível de observação ou medida rigorosa, *excluindo, na medida do possível, a influência do investigador* (Flick, 2005, p.3 *cit. in* Duarte, 2009), condicionante que levou a adicionar um pendor qualitativo ao estudo que permitisse uma abordagem complementar que valorizasse a interação do investigador com o campo e a importância da sua interpretação subjetiva como parte explícita da produção de saber (Flick, 2005, p. 6, *cit. in* Duarte, 2009).

Opta-se, assim, por seguir um percurso capaz de favorecer a articulação de resultados, a delimitação contextual e o levantamento de novas pistas para investigação futura aliado a uma necessidade de comunicação mais rigorosa, com uma estruturação definida *à priori*, passível de incorporar e controlar o erro estatisticamente admissível.

Em suma, com o recurso à abordagem quantitativa pretende-se dar um contributo para o esclarecimento da pergunta de partida, apoiado por um maior rigor e objetividade, uma vez que, mesmo não sendo possível extrapolar para a população em geral, pode-se tirar conclusões no universo estudado e inferir tendências para universos mais vastos contextualmente semelhantes. Com a abordagem qualitativa pretende-se contextualizar

o trabalho de campo e atender às particularidades específicas dos intervenientes no processo, de modo a facilitar uma melhor compreensão dos resultados obtidos. É sabido que os mesmos nunca poderão ser exclusivamente imputados à motivação, uma vez que o universo disponível e a imensidão e especificidade de variáveis dificultam o estabelecimento de um grupo de controlo onde esteja salvaguardada a igualdade absoluta face às características do grupo experimental. Como tal, torna-se essencial a inclusão de questões complementares que permitam compreender os resultados numa perspetiva triangular, inferindo sobre novas hipóteses, apoiando ou rejeitando teorias, encontrando pontos de divergência ou de convergência que entrem em conflito na busca de novas contribuições para o nosso problema, “*produzindo um retrato do fenómeno em estudo que seja mais completo do que o alcançado por um único método*” (Duarte, 2009).

A triangulação pretendida neste estudo não se reporta apenas às metodologias, mas igualmente aos estudos anteriores relativos ao problema da motivação em contextos de aprendizagem, tentando, analisando o estudo de Semião (2009), assente na possibilidade da Tutoria como uma forma flexível de aprendizagem, realizado na Escola Secundária da Lagoa – São Miguel; e o de Vieira (2010) com enfoque no Subprograma Oportunidade I na Escola Rui Galvão de Carvalho – São Miguel, comparar, validar, contrapor e aumentar o campo de visão das diferentes perspetivas e abordagens.

## **5. Estrutura da investigação**

### **i. Objetivos Gerais**

- Contribuir para a compreensão do efeito da motivação nos alunos do POI e da sua contribuição para um melhor desempenho escolar dos mesmos;
- Contribuir para a compreensão da importância da relação pedagógica na motivação dos alunos do POI para a aprendizagem.

## ii. Objetivos Específicos

- Verificar se alunos do POI mais motivados aumentam o seu desempenho escolar;
- Verificar se numa relação pedagógica considerada pelos alunos do POI mais afetuosa, os mesmos se sentem mais motivados para a aprendizagem.

## iii. Abordagem Quantitativa

### iii.i. Hipóteses Gerais

H.G.1. Alunos do POI mais motivados apresentam maior sucesso na aprendizagem.

H.G.2. Uma relação pedagógica considerada, pelos alunos de POI, mais afetiva, apresenta-se associada a maior motivação para a aprendizagem.

### iii.ii. Sub-Hipóteses

H.G.1.1. Alunos do POI são pouco motivados para a aprendizagem.

H.G.1.2. Quanto mais elevada a idade dos alunos do POI, menor o grau de motivação.

H.G.1.3. Os alunos do POI do sexo masculino são menos motivados do que os do sexo feminino.

H.G.1.4. Um elevado grau de motivação está positivamente associado a maior sucesso na aprendizagem dos alunos do POI.

H.G.1.5. Os resultados escolares dos alunos do POI condicionam o seu grau de motivação.

H.G.1.6. A aplicação de um programa de motivação elevou significativamente os níveis motivacionais dos alunos do POI.

H.G.1.7. A aplicação de um programa de motivação elevou significativamente os níveis motivacionais dos alunos do POI que beneficiam do programa de tutoria.

H.G.1.8. A aplicação de um programa de motivação elevou significativamente os níveis motivacionais dos alunos do POI que não beneficiam do programa de tutoria.

H.G.1.9. O aumento da motivação elevou o desempenho dos alunos de POI.

H.G.2.1. Os alunos do POI que beneficiam de tutoria são mais motivados para a aprendizagem.

H.G.2.2. A relação pedagógica influencia a motivação dos alunos do POI.

H.G.2.3. Uma relação pedagógica afetiva influencia positivamente os resultados escolares dos alunos do POI.

#### iv. Abordagem Qualitativa

##### iv.i. Questões

**Questão 1:** Que outros fatores, segundo os alunos do POI, influenciam a aprendizagem?

**Questão 2:** Que outros fatores, segundo os alunos do POI, são importantes para a motivação?

**Questão 3:** Quais os fatores que os alunos de POI consideram mais importantes para a melhoria, ao longo do ano letivo, dos seus resultados escolares na disciplina de Português?

**Questão 4:** Quais as atividades mais apreciadas pelos alunos durante o Programa de Motivação?

#### v. Descrição dos Instrumentos

Para a recolha de dados referente ao pendor quantitativo do estudo selecionaram-se três instrumentos estruturais: a Escala de Motivação para a Aprendizagem – EMAPRE, um Questionário e um Teste de Conhecimentos de Português.

Importa referir que a recolha de dados foi operacionalizada em duas fases distintas, uma no início e outra no fim do estudo.

Assim, numa primeira fase, foi aplicada a EMAPRE (passará a ser denominada EMAPRE A) com o objetivo de medir os índices de motivação dos alunos do Programa

Oportunidade I no início do estudo. Aplicou-se, igualmente, o Teste de Conhecimentos de Português (passará a ser designado de Pré-teste) com o intuito de medir os conhecimentos no âmbito da Português apresentados pelos alunos de POI nesta mesma fase do estudo. Após esta fase inicial, deu-se início ao Programa de Motivação, tendo sido aplicado o Questionário a meio da implementação do referido programa que teve a duração de nove meses.

Na segunda fase de recolha de dados foi aplicada, novamente a EMAPRE (passará a ser denominada EMAPRE B) com o objetivo de medir os índices de motivação dos alunos do Programa Oportunidade I no final do estudo. Aplicou-se, também, o Teste de Conhecimentos de Português (passará a ser designado de Pós-teste) com o intuito de medir os conhecimentos no âmbito da Língua Portuguesa apresentados pelos alunos de POI no final do estudo. Pretendeu-se, deste modo, estabelecer uma comparação dos resultados em termos de distribuição, frequência e correlação capaz de afirmar ou infirmar as hipóteses e sub-hipóteses apresentadas para a importância da motivação e da relação pedagógica para a aprendizagem.

Para a recolha de dados referente ao pendor qualitativo do estudo foram utilizadas as grelhas de registo da professora, os processos dos alunos, o Projeto Curricular das diferentes turmas envolvidas, a disciplina *Moodle MotivArte* (anexo 8) e alguns registos de sala de aula que permitiram traçar o perfil de cada aluno.

#### v.i. Escala de Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE) (anexo 2)

A escala apresentada foi aferida e validada no *Estudo para a Construção de uma Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem – EMAPRE* de Rita Zenorini, sob a orientação de Acácia Santos, em 2007, no Brasil. É um instrumento que foi construído para avaliar a motivação para aprendizagem de estudantes brasileiros.

Apresenta-se estruturada numa escala de *Likert*, possibilitando três opções de resposta: Concordo (1); Não sei (0) e Discordo (-1). A escala é composta de 28 itens distribuídos em três subescalas, sendo doze da subescala *aprender* (itens 1, 2, 5, 7, 10, 12, 14, 19, 21, 23, 25, 28), nove da subescala *performance-aproximação* (itens 3, 4, 8, 11, 13, 15,

17, 20, 24) e sete da subescala *performance-evitação* (itens 6, 9, 16, 18, 22, 26, 27). A pontuação mínima é de -28 pontos e máxima de 28 pontos, considerando-se o aluno motivado a partir dos 0 pontos inclusive.

A evidência de validade da escala foi obtida com o uso da análise fatorial exploratória, importando ressaltar que na subescala *aprender* as cargas fatoriais variaram de 0,46 a 0,69; na subescala *performance-aproximação* as cargas fatoriais foram de 0,49 a 0,72 e os itens de *performance-evitação* obtiveram a carga fatorial entre 0,45 e 0,71, o que significa que todos os itens obtiveram carga fatorial satisfatória. A EMAPRE foi, igualmente, submetida à análise da consistência interna dos itens medida pelo *alfa* de *Cronbach*, sendo que para a escala total o alfa foi de 0,73. Para a subescala *aprender* o *alfa* foi de 0,80, para a *performance-aproximação* foi de 0,76 e para a *performance-evitação* de 0,73. Acresce referir que a EMAPRE foi submetida à prova de teste e reteste para estimar a sua precisão. O *alfa* de *Cronbach* revelou pouca diferença entre os índices nas duas aplicações. Nas análises de médias das duas aplicações, as correlações entre as subescalas foram altas e positivas, na subescala *aprender* observou-se ( $r=0,592$ ;  $p=0,01$ ), na *performance-aproximação* ( $r=0,539$ ;  $p=0,01$ ) e na *performance-evitação* ( $r=0,546$ ;  $p=0,01$ ).

Atendendo a que a EMAPRE foi aferida para a população brasileira optou-se por realizar um pré-teste da aplicação da referida escala, utilizando-se quinze alunos da mesma faixa etária, da mesma escola, do mesmo ano de escolaridade e com dificuldades semelhantes às diagnosticadas na população alvo do presente estudo. Na sequência deste procedimento, verificou-se que seria benéfica a alteração de algumas palavras utilizadas na EMAPRE que, mesmo compreendidas pelos alunos, se afastam do Português padrão, podendo suscitar algumas dúvidas no momento da aplicação do instrumento. Importa referir que estas alterações foram objeto de análise por parte de peritos especialistas na área/temática em causa, tendo sido validadas pelos mesmos.

## v.ii. Questionário (anexos 3 e 4)

O questionário aplicado pretende contribuir para a caracterização do aluno, assim como para compreender a perspectiva do mesmo face a questões relacionadas com a sua motivação e a importância dela para a aprendizagem, assim como, com a importância da relação pedagógica para a motivação e para a aprendizagem. Os questionários dirigidos aos alunos beneficiários de tutoria são ainda acrescidos de uma secção própria para expressarem a sua opinião relativamente à importância que atribuem a este programa e ao tutor com que trabalham.

Trata-se de um questionário dirigido aos alunos dividido em três categorias aglutinadoras: *Caracterização do aluno*, *Motivação e Aprendizagem*, *Motivação e Relação Pedagógica*. No referente à *Caracterização do Aluno* são apresentados 6 itens; por seu turno, a categoria *Motivação e Aprendizagem* é estruturada por uma escala composta por dezasseis itens organizados numa escala de *Likert* (1 a 5), seguindo-se um exercício de ordenação, por prioridade de importância, dos fatores mais relevantes para a motivação para a aprendizagem constituído por sete itens; apresenta-se, de seguida, uma questão aberta sobre os fatores considerados pelos alunos mais importantes para se sentirem motivados para aprender. Relativamente à categoria *Motivação e Relação Pedagógica* é apresentada uma escala de *Likert* (1 a 5) composta por doze itens, seguida por um item de escolha múltipla referente aos elementos considerados, pelos alunos, prioritários para a sua aprendizagem. O questionário dirigido aos alunos que beneficiam de tutoria apresenta, ainda, um quarto ponto alusivo ao programa de tutoria (quatro itens de escolha múltipla), à sua importância (treze itens organizados numa escala de *Likert*) e ao papel do tutor.

A consistência interna do clima organizacional e da participação organizacional do questionário foi avaliada com recurso ao coeficiente de consistência interna Alfa de Cronbach. Para a categoria *Motivação e Aprendizagem* o alfa foi de 0,627 e para a *Motivação e Relação Pedagógica* o alfa foi de 0,634. Acresce mencionar que a referência destes valores segue a categorização de Hill e Hill (2005).

O questionário foi elaborado com base nos achados dos diversos autores já mencionados, tendo sido submetido à análise de peritos especialistas na área/temática em causa, tendo sido validado pelos mesmos.

#### v.iii. Teste Conhecimentos de Português (anexos 5 e 6)

O Teste de Conhecimentos de Português está estruturado em três grupos e visa aferir os conhecimentos dos alunos ao nível das competências de Língua Portuguesa. O Grupo I – Leitura e Interpretação – é composto por seis questões de resposta fechada, escolha múltipla, ordenação e verdadeiro e falso. O Grupo II – Conhecimento Explícito da Língua - é constituído por itens de completamento, de escolha múltipla e de seleção. No último grupo – Grupo III - é apresentada uma questão referente à competência da Compreensão Oral constituída por quatro itens de escolha múltipla. Mais se acrescenta que o grupo subordinado à competência da Leitura e Interpretação está cotado para um máximo de cinquenta e seis pontos; por seu turno, o grupo referente ao Conhecimento Explícito da Língua conta com máximo de trinta e quatro pontos; sendo que o último grupo, relativo à competência da Compreensão do Oral, está cotado para dez pontos, prevendo-se para este instrumento um total de cem pontos percentuais.

O Teste de Conhecimentos de Português foi submetido à análise de peritos especialistas na área/temática em causa, tendo sido validado pelos mesmos.

### **III- Apresentação de resultados** (anexo 13)

Para testar as sub-hipóteses que de seguida se formulam vamos utilizar como critério de decisão para aceitar ou rejeitar a hipótese nula um nível de significância ( $\alpha$ )  $\leq 0,05$ . No entanto se encontrarmos diferenças significativas para um nível de significância ( $\alpha$ )  $\leq 0,10$  estas serão devidamente comentadas. A sub-hipótese nº 1.1 foi testada com o teste t de *Student* para uma amostra pois estamos a comparar a média dos sujeitos da nossa amostra com a média de uma amostra teórica da qual se conhece apenas a respectiva média. As sub-hipóteses nº 1.2, 1.4 e 1.5 foram analisadas com o coeficiente de correlação de *Pearson*. As sub-hipóteses nº 1.3 e 2.1 foram analisadas com o teste t

de *Student* para amostras independentes pois estamos a comparar dois grupos e as variáveis dependentes são de tipo quantitativo. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de *Kolmogorov-Smirnov* e teste de *Levene*. Nos casos em que estes pressupostos não se encontravam satisfeitos substituiu-se o teste t de *Student* para amostras emparelhadas pelo teste de *Wilcoxon* e o teste t de *Student* para amostras independentes pelo teste de *Mann-Whitney*. Nestes casos, para facilidade de interpretação apresentaremos nas estatísticas descritivas os valores das médias e não os valores das ordens médias. Aceitou-se a normalidade de distribuição nas amostras com dimensão superior a 30, de acordo com o teorema do limite central. Para testar as sub-hipóteses nº 1.6, 1.7, 1.8, e 1.9 usou-se o teste t de *Student* para amostras emparelhadas pois estamos a comparar os valores de variáveis quantitativas em dois momentos de avaliação.

A análise estatística foi efectuada com o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 20.0 para Windows.

### H.G.1.1. Alunos do POI são pouco motivados para a aprendizagem.

Quando se comparam os valores médios obtidos pelos alunos do POI na escala de motivação (EMAPRE A) com a média da escala (0 valores), constata-se que a média dos alunos do POI é significativamente mais baixa,  $t(70) = -13,04$ ,  $p = 0,000$ , pelo que esta sub-hipótese é aceite.

*Tabela 1 - Índices de motivação na EMAPRE A*

	Média	Desvio padrão
Motivação Global	-13,04	9,15

*Tabela 2 – t de Student para uma amostra*

	t	df	Sig.	Diferença média	Test Value = 0	
					95% intervalo de confiança da diferença	
					Limite inferior	Limite superior
Motivação Global	-12,02	70	,000 *	-13,04	-15,21	-10,87

\*  $p \leq 0,05$

### H.G.1.2. Quanto mais elevada a idade dos alunos do POI, menor o grau de motivação.

Encontrámos os seguintes coeficientes de correlação estatisticamente significativos:

*Tabela 3 – Correlação: Idade vs motivação*

	Idade
EMAPRE Aprender (A)	-,131
EMAPRE Aprender (B)	-,389**
EMAPRE Performance Aproximação (A)	-,333**
EMAPRE Performance Aproximação (B)	-,035
EMAPRE Performance evitação (A)	,086
EMAPRE Performance evitação (B)	-,226
EMAPRE Total (A)	-,209
EMAPRE Total (B)	-,395**

\*\* coeficiente significativo para um nível  $\leq 0,01$

O coeficiente de correlação entre a idade e a motivação para aprender no final do programa é negativo e fraco ( $r=-0,389$ );

O coeficiente de correlação entre a idade e a motivação aproximação no início do programa é negativo e fraco ( $r=-0,333$ ).

O coeficiente de correlação entre a idade e a motivação global no final do programa é negativo e fraco ( $r=-0,395$ ).

Assim, a sub-hipótese é rejeitada.

### H.G.1.3. Os alunos do POI do sexo masculino são menos motivados do que os do sexo feminino.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

*Tabela 4 – Motivação: comparação por género*

	Feminino		Masculino		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
EMAPRE Aprender (A)	-4,81	4,86	-6,73	3,99	,073**
EMAPRE Aprender (B)	9,24	3,93	7,68	4,01	,104
EMAPRE Performance Aproximação (A)	-3,06	4,85	-3,07	5,37	,988
EMAPRE Performance Aproximação (B)	6,60	2,59	6,05	3,04	,417

EMAPRE Performance evitação (A)	-5,15	2,90	-3,23	5,18	,056**
EMAPRE Performance evitação (B)	0,81	4,34	1,57	4,84	,491
EMAPRE Total (A)	-13,03	9,04	-13,05	9,37	,992
EMAPRE Total (B)	16,67	6,99	15,32	6,75	,411

\*  $p \leq 0,05$  \*\*  $p \leq 0,10$

**Motivação para aprender (A)**,  $t(69) = 1,823$ ,  $p = 0,073$ , os alunos apresentam níveis de desmotivação significativamente mais elevados no início do programa de motivação (-6,73 versus -4,81).

**Motivação performance evitação (A)**,  $t(59,623) = -1,952$ ,  $p = 0,056$ , as alunas apresentam níveis de desmotivação significativamente mais elevados no início do programa de motivação (-5,15 versus -3,23).

Afrouxando o critério de decisão para  $p \leq 0,1$  aceita-se esta sub-hipótese, com as restrições acima referidas.

#### **H.G.1.4. Um elevado grau de motivação está positivamente associado a maior sucesso na aprendizagem dos alunos do POI.**

A correlação entre a motivação e a melhoria académica não é estatisticamente significativa.

*Tabela 5 – Correlação: Motivação e Melhoria*

		Melhoria
	Pearson Correlation	,046
Motivação	Sig. (2-tailed)	,708
	N	69

Assim, a sub-hipótese é rejeitada.

### H.G.1.5. Os resultados escolares dos alunos do POI condicionam o seu grau de motivação.

Encontrámos os seguintes coeficientes de correlação estatisticamente significativos:

*Tabela 6 – Resultados escolares e motivação*

	Pré-teste
EMAPRE Aprender	,589**
EMAPRE Performance Aproximação	,395**
EMAPRE Performance evitação	,038
EMAPRE Total	,524**

\*\* coeficiente significativo para um nível  $\leq 0,01$

O coeficiente de correlação entre a motivação para aprender no início do programa e os resultados do pré-teste é positivo e moderado ( $r=0,589$ );

O coeficiente de correlação entre a motivação performance aproximação no início do programa e os resultados do pré-teste é positivo e fraco ( $r=0,395$ );

O coeficiente de correlação entre a motivação global no início do programa e os resultados do pré-teste é positivo e moderado ( $r=0,524$ ).

Encontrámos os seguintes coeficientes de correlação estatisticamente significativos:

*Tabela 7 – Resultados escolares e motivação*

	Pós-teste
EMAPRE Aprender	,312*
EMAPRE Performance Aproximação	,133
EMAPRE Performance evitação	,015
EMAPRE Total	,276*

\*\* coeficiente significativo para um nível  $\leq 0,05$

O coeficiente de correlação entre a motivação para aprender no final do programa e os resultados do pós-teste é positivo e fraco ( $r=0,312$ );

O coeficiente de correlação entre a motivação global no final do programa e os resultados do pós-teste é positivo e moderado ( $r=0,276$ ).

Assim, aceita-se esta sub-hipótese, com as restrições acima referidas.

### H.G.1.6. A aplicação de um programa de motivação elevou significativamente os níveis motivacionais dos alunos do POI.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 8 – Motivação dos alunos do PO I: Antes e depois do programa

	Antes		Depois		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
EMAPRE Aprender	-5,84	4,49	8,40	4,02	0,000 *
EMAPRE Performance Aproximação	-3,07	5,10	6,30	2,84	0,000 *
EMAPRE Performance evitação	-4,12	4,35	1,22	4,60	0,000 *
EMAPRE Total	-13,04	9,15	15,94	6,84	0,000 *

\*  $p \leq 0,05$

**Motivação para aprender**,  $t(70) = -23,328$ ,  $p = 0,000$ , os níveis de motivação são significativamente mais elevados no final do programa de motivação (-5,84 versus 8,40).

**Motivação performance aproximação**,  $t(70) = -15,671$ ,  $p = 0,000$ , os níveis de motivação são significativamente mais elevados no final do programa de motivação (-3,07 versus 6,30).

**Motivação performance evitação**,  $t(70) = -7,951$ ,  $p = 0,000$ , os níveis de motivação são significativamente mais elevados no fim do programa de motivação (-4,12 versus 1,22).

**Motivação Global**,  $t(70) = -25,871$ ,  $p = 0,000$ , os níveis de motivação são significativamente mais elevados no final do programa de motivação (-13,04 versus 15,94).

Assim, aceita-se esta sub-hipótese.

### H.G.1.7. A aplicação de um programa de motivação elevou significativamente os níveis motivacionais dos alunos do POI que beneficiam do programa de tutoria.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 9 – Motivação dos alunos do PO I com Tutoria: Antes e depois do programa

	Antes		Depois		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
EMAPRE Aprender	-4,02	4,50	9,00	3,73	0,000 *
EMAPRE Performance Aproximação	-2,95	5,36	6,27	2,95	0,000 *
EMAPRE Performance evitação	-4,67	3,98	1,34	4,73	0,000 *
EMAPRE Total	-11,65	10,47	16,63	7,54	0,000 *

\*  $p \leq 0,05$

**Motivação para aprender**,  $t(42) = -15,148$ ,  $p = 0,000$ , nos alunos que seguem o programa de tutoria os níveis de motivação são significativamente mais elevados no final do programa de motivação (-4,02 versus 9,00).

**Motivação performance aproximação**,  $t(42) = -11,843$ ,  $p = 0,000$ , nos alunos que seguem o programa de tutoria os níveis de motivação são significativamente mais elevados no final do programa de motivação (-2,95 versus 6,27).

**Motivação performance evitação**,  $t(42) = -7,113$ ,  $p = 0,000$ , nos alunos que seguem o programa de tutoria os níveis de motivação são significativamente mais elevados no final do programa de motivação (-4,67 versus 1,34).

**Motivação Global**,  $t(42) = -17,600$ ,  $p = 0,000$ , nos alunos que seguem o programa de tutoria os níveis de motivação são significativamente mais elevados no final do programa de motivação (-11,65 versus 16,63).

Assim, aceita-se esta sub-hipótese.

**H.G.1.8. A aplicação de um programa de motivação elevou significativamente os níveis motivacionais dos alunos do POI que não beneficiam do programa de tutoria.**

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 10 – Motivação dos alunos do PO I sem Tutoria: Antes e depois do programa

	Antes		Depois		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
EMAPRE Aprender	-8,64	2,72	7,50	4,35	0,000 *
EMAPRE Performance Aproximação	-3,25	4,77	6,35	2,71	0,000 *
EMAPRE Performance evitação	-3,28	4,82	1,03	4,48	0,001 *
EMAPRE Total	-15,18	6,24	14,89	5,58	0,000 *

\*  $p \leq 0,05$

**Motivação para aprender**,  $Z = -4,629$ ,  $p = 0,000$ , nos alunos que não seguem o programa de tutoria os níveis de motivação são significativamente mais elevados no final do programa de motivação (-8,64 versus 7,50).

**Motivação performance aproximação**,  $t(20) = -4,521$ ,  $p = 0,000$ , nos alunos que não seguem o programa de tutoria os níveis de motivação são significativamente mais elevados no final do programa de motivação (-3,25 versus 6,35).

**Motivação performance evitação**,  $Z = -3,224$ ,  $p = 0,001$ , nos alunos que não seguem o programa de tutoria os níveis de motivação são significativamente mais elevados no final do programa de motivação (-3,28 versus 1,03).

**Motivação Global**,  $t(19) = -4,625$ ,  $p = 0,000$ , nos alunos que não seguem o programa de tutoria os níveis de motivação são significativamente mais elevados no final do programa de motivação (-15,18 versus 14,89).

Assim, aceita-se esta sub-hipótese.

### H.G.1.9. O aumento da motivação elevou o desempenho dos alunos de POI.

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 11 – Resultados escolares: preteste vs posteste

	Preteste		Posteste		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
Resultados escolares	41,18	16,41	59,46	15,78	0,000 *

\*  $p \leq 0,05$

**Resultados escolares**,  $t(68) = -12,809$ ,  $p = 0,000$ , os resultados escolares são significativamente mais elevados no final do programa de motivação (59,46 versus 41,18).

Assim, aceita-se esta sub-hipótese.

### **H.G.2.1. Os alunos do POI que beneficiam de tutoria são mais motivados para a aprendizagem.**

Encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

*Tabela 12 – Motivação: alunos com tutoria*

	Sim		Não		Sig.
	M	Dp	M	Dp	
EMAPRE Aprender (A)	-4,02	4,50	-8,64	2,72	,000 *
EMAPRE Aprender (B)	9,00	3,73	7,50	4,35	,174
EMAPRE Performance Aproximação (A)	-2,95	5,36	-3,25	4,77	,831
EMAPRE Performance Aproximação (B)	6,27	2,95	6,35	2,71	,933
EMAPRE Performance evitação (A)	-4,67	3,98	-3,28	4,82	,081 **
EMAPRE Performance evitação (B)	1,34	4,73	1,03	4,48	,705
EMAPRE Total (A)	-11,65	10,47	-15,18	6,24	,289
EMAPRE Total (B)	16,63	7,54	14,89	5,58	,276

\*  $p \leq 0,05$

**Motivação para aprender (A)**,  $Z = -4,676$ ,  $p = 0,000$ , os alunos que não seguem o programa de tutoria apresentam níveis de desmotivação significativamente mais elevados no início do programa de motivação (-8,643 versus -4,02).

**Performance evitação (A)**,  $Z = -1,747$ ,  $p = 0,081$ , os alunos que seguem o programa de tutoria apresentam níveis de desmotivação significativamente mais elevados no início do programa de motivação (-4,67 versus -3,28).

Assim, aceita-se esta sub-hipótese.

### H.G.2.2. A relação pedagógica influencia a motivação dos alunos do PO I.

Encontrámos os seguintes valores estatisticamente significativos:

	Não concordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
Sinto-me mais motivado quando tenho uma boa relação com o professor.	0%	0%	0%	9.9%	90.1%

Quadro 6- Relação Pedagógica e motivação

A totalidade dos alunos considerou que a relação pedagógica influencia positivamente a motivação, sendo que as respostas se situaram maioritariamente na opção “Concordo Totalmente” que obteve 90,1% da preferência dos setenta e um inquiridos, sendo que os restantes 9,9% escolheram a opção “Concordo Bastante”.

Analisando a tabela abaixo, é possível aferir que a relação descrita entre a motivação e a qualidade da relação pedagógica confirma-se, igualmente, quando 78,9% dos alunos assume que a relação que tem com o professor influencia a sua motivação. Compreende-se, também, pela análise de resultados, que as expectativas transmitidas pelos professores aos alunos são, para estes, motor de motivação ou amotivação, sendo que o aluno se mostra mais receptivo ao trabalho e às atividades quanto melhor perceber a afetividade do professor. Importa, no entanto, referir que a motivação depende de outras variáveis que não apenas da relação pedagógica, sendo que apenas 56,3% dos alunos concordou totalmente com a afirmação “Nunca me sinto motivado quando não gosto do professor.”

	Não concordo	Concordo em parte	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
1- Nunca me sinto motivado quando não gosto do professor.	4.2%	0%	9.9%	29.6%	56.3%
2- Gosto mais das disciplinas quando também gosto do professor.	1.4%	0%	1.4%	9.9%	87.3%
3- Considero importante o que o professor pensa de mim.	0%	0%	4.2%	22.5%	73.2%
4- Se o professor é mais afectuoso, esforço-me mais por aprender.	1.4%	0%	4.3%	11.4%	82.9%
5- A relação que tenho com o professor não influencia a minha motivação.	78.9%	14.0%	1.4%	1.4%	4.2%

6- Gosto mais das disciplinas quando sinto que o professor também gosta de mim.	1.4%	0%	5.6%	18.3%	74.6%
7- Aprendo melhor quando sinto que o professor acredita que eu sou capaz.	0%	1.4%	1.4%	18.3%	78.9%
8- É importante ouvir um elogio do professor.	0%	0%	1.4%	8.5%	90.1%
9- Um bom professor é afectuoso para os alunos.	0%	0%	0%	8.5%	91.5%
10- Um bom professor preocupa-se com os alunos.	0%	0%	1.4%	8.5%	90.1%
11- Tenho melhores resultados nas disciplinas em que o professor é mais afectuoso.	5.6%	0%	2.8%	9.9%	81.7%

Quadro 7- Relação Pedagógica e motivação

Assim, aceita-se esta sub-hipótese com as restrições acima apontadas.

### **H.G.2.3. Uma relação pedagógica afetiva influencia positivamente os resultados escolares dos alunos do POI.**

Encontrámos os seguintes valores estatisticamente significativos:

	Frequência relativa	Frequência absoluta
Melhores resultados académicos x Melhor nível de motivação x Ajuda dos pais	7	9,9%
Melhores resultados académicos x Melhor nível de motivação x Esforço pessoal	11	15,5%
Melhores resultados académicos x Melhor nível de motivação x Estudo	24	33,8%
Melhores resultados académicos x Melhor nível de motivação x Motivação	15	21,1%
Melhores resultados académicos x Melhor nível de motivação x Professora meiga	62	87,3%
Melhores resultados académicos x Melhor nível de motivação x Professora compreensiva	30	42,2%
Melhores resultados académicos x Melhor nível de motivação x Elogio da professora	21	29,6%
Melhores resultados académicos x Melhor nível de motivação x Professora acreditar que sou capaz	25	35,2%

Melhores resultados académicos x Melhor nível de motivação x Persistência	1	1,4%
Melhores resultados académicos x Melhor nível de motivação x Respeito pela professora	6	8,5%
Melhores resultados académicos x Melhor nível de motivação x Atividades	49	69%

Quadro 8- Relação Pedagógica e resultados escolares

Fazendo uma análise sumária da tabela acima apresentada, verifica-se que uma relação pedagógica afetiva influencia positivamente a motivação e os resultados escolares, uma vez que se verifica que 87,3% dos inquiridos atribuiu a melhoria dos seus resultados académicos ao facto da professora ser meiga, revelando cumulativamente um aumento da motivação, a melhoria dos resultados escolares e a crença de que o mesmo se deveu à meiguice da professora. Importa acrescentar que dos fatores que os alunos apontam como tendo influenciado mais a sua aprendizagem, se verifica um direcionamento recorrente para os aspetos de índole relacional ou afetiva, sobrepondo-se os mesmos a variáveis como o esforço pessoal ou a ajuda dos pais.

Assim, aceita-se esta sub-hipótese com as restrições acima apontadas.

### **Questão 1: Que outros fatores, segundo os alunos do POI, influenciam a aprendizagem?**

Verificou-se, a partir da análise qualitativa que os alunos consideram que, para além das variáveis estudadas quantitativamente, a empatia com o professor (94,4%), o tipo de atividades desenvolvidas (91,5%) e a inteligência (84,5%) são outros fatores determinantes para a sua aprendizagem. Mais uma vez se constata a tónica colocada na relação pedagógica e na ação do professor, na medida em que as duas variáveis mais referidas estão na sua dependência. Apurou-se, igualmente, que os alunos parecem acreditar mais na importância da inteligência do que do empenho, sendo, assim, essencial desenvolver crenças de autoeficácia e autoconceito conducentes à motivação e, conseqüentemente, ao sucesso escolar.

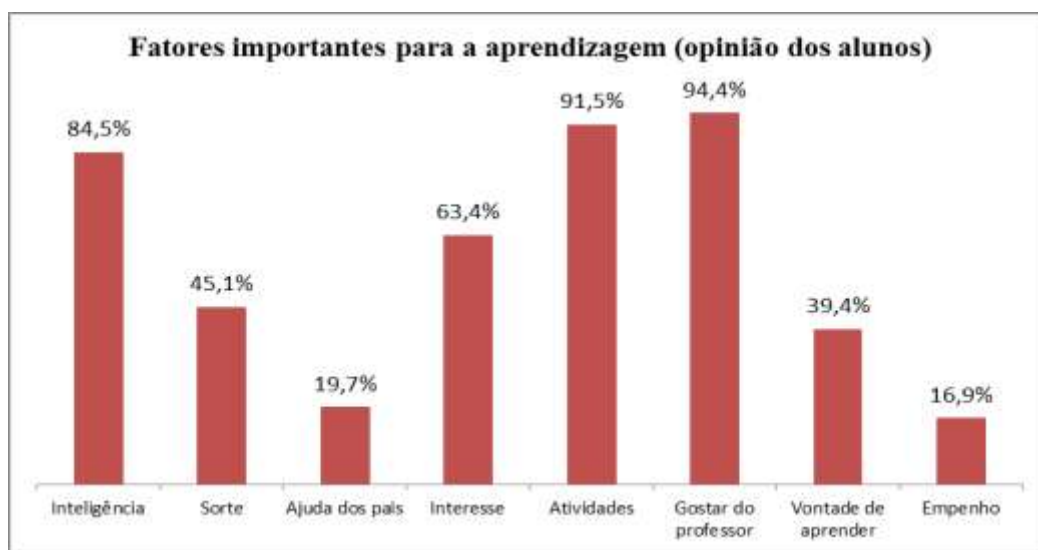


Gráfico 10- Fatores importantes para a aprendizagem

**Questão 2: Que outros fatores, segundo os alunos do POI, são importantes para a motivação?**

Aferiu-se que os alunos associam como fatores promotores de motivação, a crença de autoeficácia (87,3%), o desempenho do professor (60,6%) e a ajuda que por ele pode ser direcionada aos alunos (64,8%). É possível verificar que dos dez fatores mais referidos pelos alunos, sete estão associados à relação pedagógica e à intervenção do professor, sendo que, embora apontada como fator de motivação, a ajuda dos pais continua a não ser considerada como a variável mais determinante.



Gráfico 11- Fatores mais importantes para a motivação

**Questão 3: Quais os fatores que os alunos de POI consideram mais importantes para a melhoria, ao longo do ano letivo, dos seus resultados escolares na disciplina de Português? (anexo 14)**

O pendor mais qualitativo deste estudo permitiu aferir que os alunos consideraram como essenciais para a melhoria do seu desempenho na disciplina de Português o carinho que perceberam por parte da professora (88,7%), as atividades que foram propostas ao longo do ano letivo (70,4%) e a compreensão com que a professora pautou a sua intervenção e interação.



Gráfico 12- Fatores que contribuíram para a melhoria do desempenho

**Questão 4: Quais as atividades mais apreciadas pelos alunos durante o Programa de Motivação?**

Verificou-se que os alunos se identificaram mais com atividades dinâmicas em que se viam como parte ativa na aprendizagem, numa perspetiva de participação e de envolvimento que lhes parece ter agradado e contribuído para o sucesso do Programa de Motivação. As estratégias de ensino revestem-se com estes resultados de grande importância, na medida em que se constata, de forma bastante expressiva, uma preferência por atividades lúdicas e colaborativas, associadas a aspetos mais competitivos e promotores de reconhecimento. A valorização de cada aluno e da sua individualidade, com a atividade *Aluno em destaque*, foi, do mesmo modo, uma das

propostas mais apreciadas, denotando, algum gosto por se dar a conhecer e por perceber a opinião dos seus pares a seu respeito.

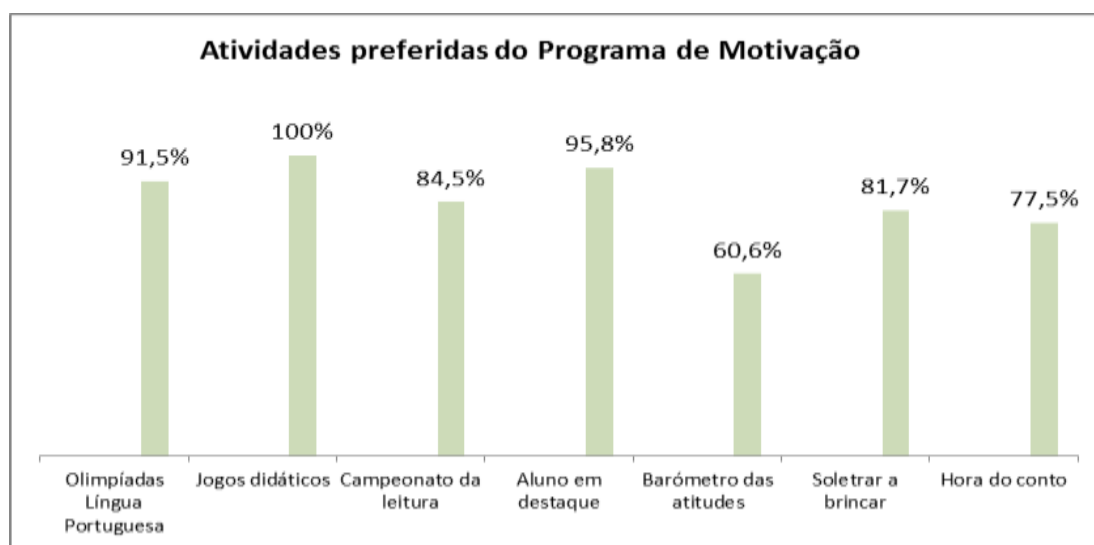


Gráfico 13- Atividades preferidas no Programa de Motivação

#### **IV-Discussão dos resultados**

A motivação e os processos motivacionais, a sua operacionalização, assim como os seus efeitos na aprendizagem, têm assumido a dianteira na linha das preocupações e interesses de investigadores, psicólogos, professores e educadores. Aparecem cada vez mais associados a um novo paradigma reflexivo que continua a quantificar a (*des*)motivação dos alunos, dando, porém, um relevo expressivo aos motivos que levam o estudante a aprender e a querer aprender e *porquê*, comprometendo e co-responsabilizando os agentes educativos neste processo, catapultando para primeiro plano a triangulação Motivação, Relação Pedagógica e Aprendizagem.

Verifica-se, a partir do estado da arte, que vários são os autores que atestam uma correlação significativa e positiva entre a motivação e a aprendizagem, revelando que uma maior motivação, está associada a um melhor desempenho e a resultados académicos mais satisfatórios (Engelmann (2010); Lourenço e Paiva (2010); Sérgio *et al.* (2010); Martinelli e Genari (2009); Boruchovitch (2008); Ndagijimana (2008); Paiva (2008), entre outros).

Como tal, e atendendo à importância de operacionalizar os programas de recuperação de escolaridade, consagrando-os como verdadeiros percursos alternativos de sucesso, de cariz puramente transitório, com tónica na flexibilidade do currículo e na qualidade das relações interpessoais, de modo a encontrar caminhos que respondam a cada individualidade, pretendeu-se, com o presente estudo contribuir para aferir se a qualidade da relação pedagógica se repercute positivamente na motivação dos alunos das turmas do Programa Oportunidade I e se esse aumento dos índices motivacionais promove a aprendizagem e a obtenção de melhores resultados académicos. Assim, a discussão dos resultados será feita à luz do referencial teórico e do contexto investigado, buscando relações, convergências e/ou divergências com os resultados de outras pesquisas, aumentando o campo de visão das diferentes perspectivas e abordagens, atendendo a um contexto específico e a um caso concreto e procurando aferir tendências e nelas apoiar linhas de ação. Por último, apresentaremos algumas limitações deste estudo e sugestões para pesquisas futuras.

Considerando os resultados obtidos neste estudo quer ao nível das hipóteses como das questões inicialmente formuladas, poderá concluir-se que na generalidade as mesmas se alinham com as conclusões de estudos recentes nesta área de investigação, porém, atendendo à especificidade do contexto e da população em estudo foi possível detetar alguns desvios em relação a alguns assuntos concretos, sendo que os mesmos serão explorados ao longo deste capítulo.

Foi definido como premissa para este estudo que os alunos do Programa Oportunidade I eram pouco motivados para a aprendizagem e que investindo na qualidade da relação pedagógica se poderia influenciar positivamente a motivação e, deste modo, contribuir para aumentar o seu desempenho escolar. Torna-se, então, basilar compreender se os pressupostos descritos encontram eco nos resultados aferidos nesta investigação.

Após uma análise cuidada dos resultados, torna-se possível verificar que os mesmos atestam que os alunos incluídos, neste momento, em programas de recuperação de escolaridade, como é o caso do Programa Oportunidade I, revelam índices de motivação extremamente baixos  $t(70) = -13,04$ ,  $p = 0,000$ , denotando, igualmente, resultados escolares pouco satisfatórios (média de 41,18%). (anexo 11)

Verifica-se, desde já, nestas duas variáveis (motivação/desempenho escolar) um paralelismo com as pesquisas levadas a cabo por Paiva e Boruchovitch (2010), por Leal (2007), Martini e Boruchovitch (2004) e Boruchovitch (2001), onde se verificou que os alunos alvo de retenções demonstravam um conjunto de crenças menos apropriado à motivação para a aprendizagem e para o sucesso escolar. Também Cortez e Faria (2011) num artigo científico sobre distúrbios da aprendizagem advogam que o fracasso escolar experienciado a partir de uma retenção constitui um obstáculo à motivação e ao prazer de aprender. Por seu turno, os resultados do estudo de Menezes-Filho (2003, *cit. in* Bezerra e Kassouf, 2006) apontam o impacto negativo da repetência como o fator mais determinante para a diminuição da motivação para a aprendizagem e, conseqüentemente, do desempenho escolar. Estudos nacionais (Sérgio *et al.*, 2010) e internacionais (Cortez e Faria, 2011; Martinelli e Genari, 2009; Ndagijimana, 2008; Boruchovitch, 2004 e Gottfried, 1985), assim como artigos científicos apresentados em publicações da área da investigação educacional (Lourenço e Paiva, 2010; Boruchovitch, 2008; Paiva, 2008; Mitchell, 1992 e Pfromm, 1987) reiteram, na mesma linha dos resultados deste estudo, uma correlação positiva, significativa e recíproca entre a motivação e os resultados escolares.

Importa referir que se apurou que os alunos do sexo masculino denotam índices de desmotivação significativamente superiores aos das meninas, concretamente na subescala *Aprender*, indo ao encontro dos resultados dos estudos levados a cabo, no Brasil, por Guimarães e Alliprandini (2006), Santos *et al.* (2010) e Zenorini *et al.* (2011) onde se aferiu que as meninas tendem a revelar-se menos desmotivadas e mais voltadas para a meta *Aprender* do que os rapazes que, por sua vez, se direccionam mais para as metas de *Performance*. Wigfield e Guthrie (1997), Del Prette e Del Prette (2001), Neves e Boruchovitch (2004), Martini e Del Prette (2005), Saavedra (2005), Baker (2006), Akey (2006), Dal'Igna (2007), Andrade (2007), Carvalho (2007), Leal (2007); Seabra (2008), Peckel *et al.* (2008), Marsh *et al.* (2008), Cavalcanti (2010) e Finoto *et al.* (2011), entre outros, consideram que a discrepância de motivação entre sexos se parece relacionar com o facto das meninas serem culturalmente perçecionadas como mais obedientes, delicadas e aplicadas e menos desordeiras e indisciplinadas, recebendo uma maior atenção e apoio dos professores. Tal situação parece gerar momentos de conflito na relação do professor com os alunos do sexo masculino,

criando um clima de sala de aula mais favorável às meninas, influenciando positivamente na motivação das mesmas.

No caso particular da população em estudo, poderá ser uma condicionante ao relacionamento aluno (rapaz)/professora o facto da comunidade, culturalmente, tender a desvalorizar a posição do sexo feminino na sociedade, desencadeando dificuldades no estabelecimento da autoridade dentro da sala de aula quando o pedagogo é do sexo feminino, dando origem a possíveis situações de incorreção disciplinar e, subsequentes, sanções que, normalmente, não abonam a favor da motivação e da aprendizagem.

Não obstante, foi possível verificar que nos itens referentes à subescala *Performance-Evitância* (A), as meninas se mostraram menos motivadas do que os meninos, porém, esta falta de motivação associada ao *não adotar um determinado tipo de atitude para evitar demonstrar as suas fragilidades* poderá estar associada ao temperamento que estas meninas em particular evidenciam em contexto de sala de aula, como são exemplos a timidez, o medo da exposição e a maior importância que atribuem às expectativas que a professora lhes poderá direccionar e não tanto à falta de motivação para aprender, sendo que mais estudos deverão ser empreendidos para compreender este resultado de forma mais clara.

A variável *Idade* foi, igualmente, equacionada aquando da aferição dos índices de motivação dos alunos antes e depois da aplicação do Programa de Motivação e concluiu-se que, contrariando a literatura de referência e os estudos realizados que reiteraram uma correlação negativa e significativa entre a idade e o grau de motivação dos alunos (Wigfield e Guthrie, 1997; Lepper *et al.*, 2005; Otis *et al.*, 2005; Corpus *et al.*, 2006; Higa e Martinelle, 2006; Guimarães e Alliprandini, 2006; Martinelli e Genari, 2009 e Preto, 2009), na população em estudo o mesmo não se verifica. Convém referir que os estudos supracitados foram realizados em contextos distintos, com amostras diferentes e nenhum se debruçou sobre alunos integrados em programas de recuperação de escolaridade, distanciando-os, por isso, da realidade geográfica, social e educativa da população abrangida por esta investigação.

A crença relatada, durante as aulas, pelos alunos de que uma vez inseridos neste programa nunca mais de lá saíam poderá estar na origem de índices de desmotivação tão significativos logo nos alunos mais novos. Evocando, novamente, a dinâmica de sala de aula, foi possível perceber que os alunos mais velhos se parecem sentir mais conformados com o facto de não seguirem um ensino comum, identificando-se melhor com um trabalho mais descontraído e funcional que por vezes é desenvolvido nestas turmas. Também o facto dos valores aferidos para a desmotivação terem sido bastante expressivos antes da aplicação do Programa de Motivação, parece deixar pouca margem para que se possa verificar uma oscilação representativa correlacionada com a idade. Todavia, foi possível detetar alguma aproximação aos estudos acima referenciados ao apurar-se que os únicos sete alunos que demonstraram estar motivados na EMAPRE A se enquadram nas idades mais baixas (10 e 11 anos) da população estudada.

Analisando em particular os sete alunos em questão (aproximadamente 10% da população em estudo), pode-se aferir que os seus índices de motivação positivos aparecem sempre associados a um resultado acima da média no Pré-teste (64,4% *versus* 41,18%). Evocando o pendor mais qualitativo da investigação, foi elaborado um escrutínio, entre outros documentos, dos registos da professora, tendo ressaltado algumas similitudes entre estes sete alunos, sendo que a mais expressiva se verifica no domínio do relacionamento da família com o aluno e com a escola, percebendo-se uma forte parceria entre os encarregados de educação e a professora titular, assim como um acompanhamento exemplar e dinâmico da vida escolar dos educandos. Esta dedicação aparece espelhada no acompanhamento das tarefas de casa, na verificação do caderno diário, na definição, conjuntamente com a professora, de um horário de estudo, na calendarização dos momentos formais de avaliação, na comparência nas horas de atendimento e na entrega dos registos de avaliação; assim como na participação nas atividades realizadas em contexto de sala de aula (O meu pai sabe fazer...), na presença nas atividades desportivas (natação, voleibol e futebol) e artísticas (concertos do coro), demonstrando disponibilidade afetiva e pessoal, fatores que segundo Nascimento (2005), Romanelli (2006), Silva (2006), Lima e Domingues (2007) e Souza (2009) são de extrema importância para a motivação e para o sucesso escolar, na medida em que os alunos se sentem mais seguros, mais confiantes, mais capazes e com a autoestima mais trabalhada, desenvolvendo níveis de resiliência mais condizentes com a motivação e

com o êxito na aprendizagem (Martinelli e Sassi, 2010; Brito, 2008; Souza *et al.*, 2008; Dobarro, 2007; Leal, 2007; Lima e Domingues, 2007; Neves e Faria, 2007; Bandura, 2006; Ferreira, 2006; Gásquez *et al.*, 2006; Choi, 2005; Marsh e Craven, 2005; Pajares e Schunk, 2005; Valentine e Dubois, 2005; Okano, 2004; López, 2002).

Verificou-se, do mesmo modo, que estes alunos eram provenientes, como todos os outros, de agregados familiares com baixos rendimentos, constatando-se, no entanto, que nas sete famílias o pai/padrasto se encontrava empregado e a auferir de um salário mensal, sendo que em quatro delas, o mesmo era complementado com o Rendimento de Inserção Social. Foi, igualmente, notório que estes agregados familiares apresentavam uma dimensão abaixo da média da população estudada, exibindo uma média de 2,2 irmãos em comparação com a média geral de 3,5 irmãos. Segundo um estudo de Vasconcellos (2005), estes dados podem ter sido variáveis importantes na construção da motivação e, conseqüentemente, dos resultados satisfatórios apurados para estes alunos, na medida em que no seu estudo se verificou que o rendimento familiar, concretamente em agregados mais pobres, tem um efeito negativo na motivação dos alunos, na medida em que a família não apresenta, normalmente, possibilidade para investir em material didático e lúdico capaz de estimular o interesse e a curiosidade, sendo as suas receitas distribuídas por produtos de necessidades básicas. Relativamente ao número de irmãos, a mesma autora aferiu que o número elevado de irmãos poderia ser uma condicionante na medida em que o acompanhamento da vida escolar do aluno, o tempo que lhe é prestado, bem como o dinheiro dispensado para a sua educação, vai diminuindo com a divisão que se torna necessária fazer por todos os dependentes do agregado familiar. Assim, uma família com, pelo menos, um dos elementos do casal empregado, em que o tempo, a dedicação e os rendimentos são divididos por menos elementos, poderá ter sido um fator de estabilidade emocional e familiar capaz de potenciar o acompanhamento por parte dos encarregados de educação, a motivação e, conseqüentemente, um melhor desempenho académico.

Prosseguindo-se a triangulação das abordagens quantitativa/qualitativa, tentou compreender-se se o nível de escolarização das mães poderia ter sido decisivo nos índices de motivação e nos resultados escolares evidenciados por estes sete alunos, sendo possível delinear algumas tendências que se alinham com a literatura e os estudos

da área. Importa referir que se cingiu a análise às mães/madrastas na medida em que Leal (2007), Black *et al.* (2005), Chevalier *et al.* (2005), Marteleto (2004) e Currie e Moretti (2003) apuraram, nas suas investigações, que a influência da escolarização apenas é estatisticamente significativa no caso das mesmas, não sendo relevante no caso dos pais/padrastos. Assim, verificou-se que num universo de estudo em que 84,2% das mães/madrastas possuem no máximo o quarto ano de escolaridade, sendo que 24,2% não tem qualquer nível de literacia, o nível de escolarização das mães/madrastas das sete famílias em análise situa-se no 6º ano, elevando-se num dos casos ao 7º ano, sendo que apenas uma destas mães possui habilitações literárias abaixo do 4º ano. Atendendo ao defendido por Machado e Gonzaga (2007) os efeitos do grau de alfabetização das mães sobre a motivação e o rendimento escolar dos alunos é uma realidade, na medida em que mães mais escolarizadas poderão ter rendimentos de trabalho mais altos, podendo despender mais verbas para a educação dos filhos (Vasconcellos, 2005 e Currie e Moretti, 2003). Segundo Marteleto (2004), quando a mãe é mais escolarizada tende a demonstrar mais expectativas positivas em relação ao futuro escolar do seu educando. Leal (2007) atesta que os pais vão, assim, exercer uma vasta influência sobre os seus filhos, particularmente ao nível das crenças de autoeficácia. Ainda na perspectiva de Machado e Gonzaga (2007), pais mais instruídos têm mais acesso à cultura e à informação, tornando-os potencialmente mais capazes para transmitir conhecimentos e para desenvolver competências e curiosidades nos seus filhos (Black *et al.*, 2005; Chevalier *et al.*, 2005). Atendendo a um estudo da OCDE, Portugal é dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico em que esta transmissão inter-geracional é particularmente marcada (Vieira,2010).

Segundo Gentile (2006), o facto de existir o acompanhamento familiar, social e educacional acima descrito não garante que o sucesso escolar venha a ser uma realidade, situação facilmente comprovada pelo facto destes alunos integrarem um programa de recuperação de escolaridade, porém, poderá ser determinante com a conjugação de outras variáveis como, por exemplo, o gosto pessoal pela disciplina e a tutoria. Implica, assim, referir-se que os sete alunos que demonstraram estar motivados na EMAPRE A indicaram, nas fichas biográficas integrantes dos seus processos individuais, o Português como a sua disciplina preferida. Mais se acrescenta que seis destes sete alunos, eram beneficiários, à entrada para o Programa de Motivação, do Projeto

Metodologia Total, sendo que apenas um não estava abrangido por este projeto, na medida em que foi retirado do mesmo aquando da transferência para outra turma. Importa mencionar que, aquando da aplicação da EMAPRE A, foi possível verificar que alunos sujeitos ao programa de tutoria (60,6% da população em estudo) evidenciaram níveis de motivação mais elevados do que os restantes.

A existência de tutorias em contexto escolar constitui uma realidade crescente, sendo reconhecida como uma estratégia de promoção do desenvolvimento socioemocional e instrumental dos jovens, contudo, a investigação não tem sido conclusiva quanto aos efeitos produzidos pela mesma. Como tal, torna-se pertinente refletir sobre esta estratégia de intervenção para esta população em particular. Assim, analisados os resultados, foi possível concluir que os alunos que usufruem do programa de tutoria, não obstante terem demonstrado, como os restantes, falta de motivação para aprender na EMAPRE A, são significativamente menos desmotivados do que os alunos que não são abrangidos pelo mesmo programa (-8,643 *versus* -4,02). Para estes resultados poderá ter contribuído o facto da professora tutora, ao movimentar-se em várias redes da vida do tutorando, num contexto mais informal e de maior proximidade, ter assumido um papel determinante e significativo na motivação dos alunos e na mobilização dos mesmos para um investimento pleno no seu desempenho escolar, apoiado num trabalho concertado, centrado no domínio afetivo e emocional, no autoconceito e nas crenças de autoeficácia, indo ao encontro de Alarcão e Simões (2008,2009), Karcher (2008), Koestner *et al.* (2008) e Vansteenkiste *et al.* (2006).

Confrontando os resultados referenciados com a vertente qualitativa do estudo, verifica-se que os alunos sujeitos ao Projeto Metodologia *Total* o avaliam de forma muito satisfatória, sendo que 93% gostam de estar envolvidos nele, referindo, porém, que preferiam os moldes em que este projeto se desenvolveu anteriormente, concretamente, no facto de, no ano anterior, a professora tutora acompanhar a turma em todas as suas aulas, trabalhando em regime de coadjuvância com os professores especialistas. Importa referir que, aquando da recolha dos diferentes dados para a presente investigação, os alunos manifestaram vontade em saber se o facto de estarem a participar neste estudo poderia ajudar a que a professora tutora, também diretora de turma, voltasse a estar presente em todas as áreas, referindo que se sentiam mais amparados e mais confiantes

com o seu apoio e a sua presença. O investimento na qualidade da relação pedagógica e o aumento do sentimento de pertença associados ao projeto poderão estar na base desta ligação mais forte e estreita com a tutora. Após analisados os resultados, pode-se constatar que os mesmos se alinharam com as declarações dos alunos, na medida em que se verificou que a avaliação feita por eles ao programa de tutoria foi muito positiva, realçando-se a importância atribuída ao mesmo para “*obter melhores resultados escolares*” (83,7%), para “*se sentirem mais motivados para a aprendizagem*” (83,7%) e para “*gostarem mais de participar na aula*” (79,1%). Questionados sobre a característica mais importante de um tutor, apurou-se que 79,1% dos alunos considerou como fundamental que o tutor fosse capaz de elogiar as suas capacidades, 76,7% que fosse capaz de o motivar para a aprendizagem e 62,8% que fosse um verdadeiro amigo. Percebe-se, assim, a importância atribuída ao pendor emocional, afetivo e relacional da aprendizagem, essencialmente, num contexto em que o apoio e o suporte familiar são pouco expressivos e a importância da escola pouco reconhecida.

São múltiplas as variáveis a considerar na aprendizagem e, conseqüentemente, nas estratégias de intervenção que lhe estão subjacentes, sendo possível afirmar que a tutoria poderá trabalhar elementos isolados que num todo facilitem a motivação e a melhoria dos resultados escolares (Alarcão e Simões, 2009). Nesta perspetiva, os resultados do presente estudo alinham-se com os de Karcher (2008), Chan e Ho (2008), Converse *et al.* (2009) e Vieira (2010) que concluíram que a tutoria influía positivamente sobre a autoestima dos alunos e sobre a ligação que os mesmos estabelecem com os seus pares e com os adultos que com eles interagem na dinâmica educativa. Encontram, igualmente, paralelismo com os de Alarcão e Simões (2009), Semião (2009) e Chan e Ho (2008) que constataram melhorias no esforço e no tempo dedicado às tarefas escolares por parte dos alunos beneficiários de tutorias e, conseqüentemente, nos seus resultados académicos.

Importa referir que na avaliação final do Projeto Metodologia *Tutal*, aplicado em sete escolas portuguesas, incluindo a escola em que recai este estudo, se verificou que os resultados se encontravam em consonância com os da presente investigação, concretamente, ao nível da melhoria dos resultados escolares, sendo que também se apurou que os beneficiários deste programa revelaram uma diminuição do absentismo e

maiores índices de bem-estar físico e psicológico, num sentimento de pertença significativamente mais elevado do que os alunos que não beneficiaram da mesma intervenção, variáveis fundamentais para a motivação para aprender (Alarcão e Simões, 2012).

Após analisada a motivação inicial dos alunos, assim como outras variáveis que lhes estão subjacentes, torna-se importante verificar qual o efeito da aplicação do Programa de Motivação desenhado para a população em estudo.

Compreende-se, após a averiguação dos resultados, que todos os alunos, beneficiando ou não de tutoria, elevaram de forma estatisticamente significativa os seus índices motivacionais na sequência da aplicação do Programa de Motivação (-13,04 *versus* 15,94), sendo que os resultados académicos apresentam uma correlação positiva e significativa com esta tendência, encontrando-se em sintonia com as conclusões dos estudos desenvolvidos internacionalmente por Cortez e Faria (2011), Martinelli e Genari (2009), Ndagijimana (2008), Boruchovitch (2004) e Gottfried (1985) e a nível nacional por Sérgio *et al.* (2010). A mesma correlação aparece amplamente explorada nos artigos científicos da autoria de Lourenço e Paiva (2010), Boruchovitch (2008) e Paiva (2008).

Importa referir que os alunos avaliaram o Programa de Motivação em 2,7 num máximo de 3 pontos (anexo 10), sendo que a totalidade concordou que gostaria de continuar a beneficiar desta estratégia de intervenção. Realça-se que as questões em que se verificou uma maior unanimidade se prenderam com o cariz mais afetivo e relacional do programa, com o aumento do sentimento de bem-estar e de pertença, com a elevação das crenças de autoeficácia e com o desenvolvimento do autoconceito e da autoestima, numa dinâmica de participação, de descoberta e de significância (Cavenaghi e Bzuneck, 2011; Cavalcanti, 2010; Kryza *et al.*, 2009; Jang, 2008), num claro reconhecimento da importância da qualidade da relação pedagógica para a motivação e para o sucesso educativo.

Torna-se pertinente contextualizar que, quando inquiridos, os alunos indicaram de forma bastante expressiva (85,9%) que a motivação era, no seu ponto de vista, a variável mais decisiva para a aprendizagem, seguida dos professores (77,5%) e do esforço pessoal (67,6%), mencionando, na abordagem qualitativa, que os três fatores mais determinantes para se sentirem motivados para aprender eram *Acreditar que sou capaz* (97,3%), *Ajuda da professora* (64,8%) e *O professor explicar bem* (60,6%), sendo que de todas as respostas apresentadas pelos alunos, apenas duas não colocavam a tónica na qualidade da interação pedagógica, percebendo-se, assim, a importância do apoio e do afeto para se sentirem motivados para aprender e capazes de minorar as suas dificuldades e experienciarem o sucesso. Após a aplicação do programa de motivação, verificou-se, como resultado de uma questão aberta, que o facto de terem uma professora meiga (88,7%) e compreensiva (42,2%) e a qualidade e diversidade das atividades (70,4%) tinham sido as variáveis mais apontadas para o êxito do programa de motivação e para a melhoria dos resultados escolares, colocando a tónica na qualidade da ação e da interação do professor.

O pendor afetivo que revestiu toda a delineação do Programa de Motivação, assim como os resultados dele advindos, alinham-se com as conclusões de Tassoni (2000), Negro (2001) e Brust (2009) que aferiram, junto dos seus alunos, que os elementos afetivos eram determinantes para o professor ser capaz de os motivar, de os encorajar e de os apoiar na descoberta de novos saberes e competências. Também Ribeiro *et al.* (2005), tentando compreender a perceção dos alunos sobre a importância da afetividade, apuraram que a mesma é tida como fundamental para a sua motivação e, conseqüentemente, para a sua aprendizagem. Por seu turno, Moura (2005), numa pesquisa em que se propôs aferir a existência de uma correlação entre a afetividade, o desenvolvimento cognitivo e o rendimento escolar, assim como determinar o efeito de uma afetividade mal resolvida nas estruturas cognitivas, conseguiu validar os afetos como elemento estruturante, facilitador ou inibidor dos processos cognitivos. Estudando Carvalho (2007), verificou-se que a mesma efetuou uma pesquisa, em escolas públicas da região centro de Portugal, objetivando compreender quais os fatores, que no ponto de vista dos alunos, favorecem a aprendizagem, emoções e bem-estar, concluindo que as aptidões comunicacionais do professor, assim como o tipo e a qualidade da relação que estabelecem com ele são tidos como dois dos fatores determinantes para a motivação e o

bem-estar. Tendo por base os mesmos objetivos e um público-alvo da mesma região do país, André *et al.*(2007), apurou que os alunos apreciaram mais, no processo de motivação para a aprendizagem, os professores amistosos, meigos e compreensivos. Por último, Sobral (2009), num estudo com duas turmas do ensino primário de uma escola pública brasileira, concluiu que existe uma correlação positiva e significativa entre a afetividade, a satisfação escolar e o desempenho académico dos alunos. Autores como Fontaine, 2000; Nieto e Otero, 2004; Ribeiro *et al.*, 2005; Mondin, 2005; Leite e Tagliaferro, 2005; Tognetta e Assis, 2006; Pupo, 2006; Neves e Carvalho, 2006; Ribeiro e Jutras, 2006; Alfonzo, 2007; Lobo, 2007; Silva e Schneider, 2007; Saltini, 2007; André *et al.*, 2007; Kosloski e Ansai, 2008; Miranda, 2008; Freitas e Santos, 2009; Paiva e Lourenço, 2009; Paula e Faria, 2010; Magalhães, 2011; Silva e Bertoso, 2011; Souza, 2011 corroboram nas suas publicações, tal como o presente estudo, o facto da educação pelos afetos ser determinante para a motivação e, conseqüentemente, para o sucesso na aprendizagem.

Embora seja visível, nesta investigação, a interdependência positiva das variáveis motivação/resultados académicos, foi possível aferir que embora a motivação influencie favoravelmente e significativamente o desempenho dos alunos, não é possível estabelecer entre elas uma proporcionalidade direta, na medida em que, embora a motivação nos apareça como um fator potenciador de bons resultados escolares, os mesmos estarão sempre condicionados por outras variáveis a ser consideradas na aprendizagem. Assim, é possível que um determinado acréscimo da motivação não seja acompanhado por um tão grande aumento dos resultados escolares, todavia, apenas em três casos, se verificou um aumento da motivação associado a uma diminuição do desempenho. Olhando mais de perto estas ocorrências, e evocando o cariz qualitativo desta investigação, foi possível detetar que dois dos alunos em questão estiveram envolvidos em situações sociofamiliares potencialmente comprometedoras da aprendizagem. Apurou-se que um dos alunos apresentou abandono escolar, durante dois terços do ano, tendo regressado à escola, por imposição do Tribunal de Menores, perto do final das aulas, não tendo sido exequível um trabalho concertado ao nível das competências da disciplina. Relativamente à outra aluna, foi notório um aumento da motivação, porém, a capacidade de concentração e atenção, passou, na segunda metade da aplicação do Programa de Motivação, a estar visivelmente comprometida, na medida

em que a aluna, em consequência de uma institucionalização, desencadeada por um processo levado a cabo pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, resultante de negligência e maus tratos, foi retirada à família.

Reavivando a literatura e tentando estabelecer relações entre a mesma e o contexto social e familiar da população estudada, é possível que fatores como a desvalorização da escola enquanto formadora e promotora de acesso ao emprego e a melhores condições de vida, a falta de acompanhamento escolar dos alunos (anexo 12) por parte dos seus encarregados de educação (Almeida, 2011; Alves, 2010; Vieira, 2010; Souza, 2009; Lima e Domingues, 2007; Bezerra e Kassouf, 2006; Romanelli, 2006; Silva, 2006; Nascimento, 2005); a elevada dimensão do agregado familiar (Leal, 2007 e Vasconcellos, 2005); o elevado nível de iliteracia (34,5% da população estudada) (Leal, 2007; Chevalier *et al.*, 2005; Black *et al.*, 2005; Marteleto, 2004; Currie e Moretti, 2003); situações de negligência nos cuidados primários prestados pelos progenitores (29,5% da população estudada acompanhada pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e/ou pelo Tribunal de Menores); o comprometimento das competências definidas para o primeiro ciclo e as lacunas daí decorrentes; alguns condicionalismos cognitivos e as dificuldades sentidas pela professora em trabalhar com realidades sociais e pessoais tão extremadas poderão ajudar a compreender que os resultados escolares melhoram com o aumento da motivação, porém, não à mesma escala, na medida em que uma panóplia alargada de variáveis influi em todo o processo de aprendizagem.

Muitas foram as alterações motivacionais que se verificaram ao longo do Programa de Motivação, culminando numa subida muito expressiva e significativa da mesma, como tal, importa explorar um pouco mais esta tendência de modo a sustentar as conclusões para esta população em estudo.

Assim, foi possível verificar que os sete alunos que haviam demonstrado estar motivados na EMAPRE A, continuam a estar entre os mais motivados da EMAPRE B, verificando-se que a aluna com melhor classificação aquando da EMAPRE A (20 pontos) foi também a que maiores índices de motivação revelou na EMAPRE B (28 pontos). Conclui-se, assim, que o Programa de Motivação teve um efeito muito positivo e significativo nos alunos menos motivados, sendo que entre os quinze mais motivados

no final da aplicação do Programa de Motivação, dez apresentaram uma avaliação média motivacional antes do programa situada de -14,3 pontos, mas também sobre os indivíduos que não demonstravam à partida índices de desmotivação.

Tentando fazer uma triangulação entre os resultados da EMAPRE B, as classificações no Pós-teste, as subidas mais expressivas na motivação, assim como nos resultados escolares, concluiu-se que dos dezasseis alunos em que esta correlação era mais expressiva, oito (50%) pertenciam aos mais baixos escalões etários da população em estudo e os outros 50% ao escalão mais elevado, não se verificando qualquer impacto da variável idade. Aferiu-se, também, não se verificar nestes dezasseis casos, um predomínio de alunos abrangidos pelo programa de tutoria, uma vez que 50% destes alunos beneficiaram de tutoria e os outros 50% não. Apurou-se que treze alunos (81,3%) pertencem a um agregado familiar em que o pai possui um trabalho assalariado (atestando-se o efeito do rendimento familiar descrito anteriormente) e que apenas quatro alunos (25%) beneficiam do acompanhamento escolar dos seus encarregados de educação. Constatou-se, igualmente, que quatro alunos (25%) se encontram sob acompanhamento da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, decorrente de suspeitas de negligência e/ou maus tratos. No referente à escolarização das mães/madrastas, verifica-se que a maioria (69%) não possui mais do que o quarto ano, sendo que 18,8% são analfabetas e que apenas 12,5% apresentam habilitações literárias acima da média (ensino primário). Importa, no entanto, atentar que a maior subida ao nível dos resultados do teste de conhecimentos (pré-teste *versus* pós-teste) se verificou com o educando da mãe com mais instrução (9º ano).

Conclui-se, assim, que a aplicação do Programa de Motivação veio minorar algumas diferenças familiares, económicas, afetivas e sociais que mostraram, aquando da EMAPRE A e no Pré-teste, um impacto mais expressivo na motivação e aprendizagem dos alunos, trabalhando, para tal, variáveis como as crenças de autoeficácia e autoestima, o desenvolvimento do autoconceito, a promoção da educação pelo afeto e o investimento na relação pedagógica como propulsores do sucesso escolar.

Concluindo a discussão de resultados, importa dar a conhecer que 95,8% da população estudada obteve claras melhorias ao longo do ano, sendo que 84,5% dos alunos

conseguiu desenvolver competências do plano/ano curricular para eles definido, sendo que, na maioria dos casos, um ano de intervenção não foi suficiente para suprir as muitas dificuldades evidenciadas às várias áreas do saber, sendo necessária uma consolidação dos progressos alcançados. Não obstante, importa dar a conhecer que doze alunos (16,9%) foram reintegrados num currículo comum, acompanhando os programas vigentes, beneficiando de pequenas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo no desenvolvimento das competências estruturais do currículo.

## **V- Considerações Finais**

Parece mais uma vez atestado que o processo de ensino-aprendizagem é permeado por uma panóplia de variáveis que aguçam a curiosidade de investigadores e preenchem o espírito dos educadores, num desejo crescente de delinear estratégias de intervenção que possam potenciar o efeito de algumas e esbater a influência de outras, cumprindo, assim, um dos objetivos de uma escola de massas em que se pretende que a mesma seja capaz de minorar as desigualdades económicas, sociais e afetivas, promovendo a igualdade de oportunidades.

Estudar os efeitos da motivação na aprendizagem, apoiada na qualidade da relação pedagógica e nos afetos num *continuum* entre a motivação extrínseca e a motivação intrínseca foram objetivos basilares deste estudo, na medida em que se propôs conhecer um pouco mais das estruturas motivacionais e das suas faculdades quando potencializadas.

Verificou-se, convergindo com a literatura, que a motivação para aprender aparece bastante influenciada e suportada pela interação professor-aluno, pela qualidade da mesma, numa dimensão afetiva da educação em que cada interveniente tem o seu espaço e o seu valor, numa dinâmica de descoberta, participação e entrelajada, trabalhando as crenças de autoeficácia, elevando o autoconceito e a autoestima e desenvolvendo a resiliência numa procura sustentada pelo sucesso que, neste estudo, aparece efectivado.

Independentemente da expressão significativa dos resultados desta investigação, importa referir que a melhoria dos resultados académicos, embora associados ao aumento da motivação, não se poderão reportar exclusivamente à mesma ou ao modo como foi atingida, uma vez que, como atestado ao longo de todo o estudo, múltiplas são as variáveis envolvidas. Porém, não se podendo extrapolar as conclusões desta investigação para outras realidades e contextos, poder-se-ão aferir tendências e nelas apoiar linhas de ação para esta população em concreto. Assim, poder-se-á intervir na eficácia dos programas de recuperação de escolaridade, promovendo o seu sucesso e consagrando-os como verdadeiros percursos alternativos de respeito pela individualidade e de combate ao abandono escolar, afastando-os do estigma de que são caminhos sem retorno, frequentados apenas por alunos sem qualquer perspetiva de prosseguimento de estudos.

Independentemente dos resultados obtidos, considera-se como limitação do estudo o facto do mesmo ter tido um período de intervenção de apenas nove meses não permitindo aferir, de forma sustentada a médio e longo prazo o efeito da motivação e da relação pedagógica no percurso e nos resultados académicos dos alunos envolvidos. Sugere-se, assim, a realização de um estudo longitudinal com esse objetivo, abarcando outros achados e alargando campos de visão, de modo a potenciar o sucesso dos alunos e dos programas de intervenção que lhes são dirigidos, promovendo a igualdade de oportunidades e a eficácia da escola pública.

## **VI-Bibliografia**

Akey, T. (2006). *School Context, Student Attitudes and Behaviour, and Academic Achievement: An Exploratory Analysis*. United States of America.

Alarcão, M. e Simões, F. (2008). O Lugar da Relação na Promoção do Sucesso Académico: Metodologia TUTAL, Tutoria Individual e Tutoria Grupal. *Actas do VII Congresso de Inovação Educacional*. Angra do Heroísmo, Universidade dos Açores.

Alcará, A. e Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade Como Uma Estratégia Motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), pp. 177-178.

Alfonzo, N. (2007). La Imagen de la Madre: Su Valoración en Educación Inicial. *Educere – Artículos Arbitrados*, 38.

Alonso, J. *et alli.* (2006). Validación de la Escala de Motivación Educativa (EME) en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 40 (2), pp. 391-398.

Almeida, A. (2011). *Avaliação da Iniciativa Novas Oportunidades Numa Escola Secundária com 3º Ciclo do Distrito de Lisboa*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa.

Alves, M. (2009). *Do Insucesso ao Sucesso Escolar: a Acção do Professor*. Tese de Mestrado. Instituto Universitário de Lisboa.

Amado, J. *et alli.* (2009). O Lugar da Afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciência da Educação*, 8, pp. 75-78.

Anderman, E. e Wolters, C. (2006). Goals, Values, and Affect. *Handbook of Educational Psychology*, pp. 369-390. Mahwah, Lawrence Erlbaum.

André *et alli.* (2007). O Lugar da Afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo*, 8.

Baker, J. (2006). Contributions of Teacher: Child Relationship to Positive School Adjustment During Elementary School. *Journal of Psychology*, 44, pp. 211-229.

Bandura *et alli.* (1996). Multifaceted Impact of Self-efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67 (3), pp. 1206-1222.

Bandura *et alli.* (2008). A Evolução da Teoria Social Cognitiva. *Artmed*, pp. 15-41.

Barrera, S. (2010). Teorias Cognitivas da Motivação e sua Relação com o Desempenho Escolar. *Póiesis Pedagógica*, 8 (2), pp.159-175.

Bergamini, C. (2006). Motivação nas Organizações. 4ª Ed. *Atlas*.

Bezerra, M e Kassouf, A. (2006). *Análise dos Factores que Afetam o Desempenho Escolar nas Escolas das Áreas Urbanas e Rurais do Brasil*. São Paulo.

Bini, L. e Pabis, N. (2008). Motivação ou Interesse do Aluno em Sala de Aula e a Relação com Atitudes Consideradas Indisciplinadas. *Revista Electrónica Lato Sensu*, 3, (1).

Birch, S. e Ladd, G. (1997). The Teacher-child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of Psychology*, 35 (1), pp. 61-79.

Black, S., Devereux, P. e Salvanes, K. (2005). Why the Apple Doesn't Fall Far: Understanding Intergenerational Transmission of Human Capital. *American Economic Review*, 95(1), pp. 437-449.

Borrvalho, S. (2009). *Sentimentos das Crianças Face aos Professores*. Universidade de Évora.

Botelho, A. (2010). *Trabalho, Desenvolvimento e Satisfação Profissional de Professores Dinamizadores de Programas Específicos de Recuperação de Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, Universidades dos Açores.

Boruchovitch, E. (2009). *A Motivação do Aluno*. Rio de Janeiro, Editora Vozes.

Boruchovitch, E. (2008). A Motivação para Aprender de Estudantes em Cursos de Formação de Professores. *Educação*, 31 (1), pp.30-38.

Brok, P e Levy, J (2005). Teacher-student Relationship in Multicultural Classes: Reviewing the Past, Preparing the Future. *International Journal of Educational Research*, 43, pp. 72-88.

Brophy, J. (1999) Research on Motivation in Education: Past, Present and Future. *Advances in Motivation and Achievement*. Jai Press, 11.

Brust, J. (2009). *A Influência da Afetividade no Processo de Aprendizagem de Crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Universidade Estadual de Londrina.

Caprara, G., Pastorelli, C. e Weiner, B. (1997). Linkages Between Causal Ascriptions, Emotion and Behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 20 (1), pp. 153-162.

Cardoso, A. (2003). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: O Professor e o Contexto Escolar*. Porto, Edições Asa.

Carneiro e Silva, Jamile B. e Schneider, E. (2007). Aspectos Socioafetivos do Processo de Ensino e Aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3 (11).

Catarino, A. (2007). *A relação entre a Motivação para a Aprendizagem da Matemática e a Percepção de Clima de Sala de Aula em Alunos do 4º ano e 5º ano*. ISPA.

Cavenaghi, A. e Bzuneck, J. (2011). Valorização, Interesse e Embelezamentos para Motivar Adolescentes nas Aulas de Língua Estrangeira. *Congresso Nacional e Psicologia Escolar e Educacional*. Universidade Estadual de Maringá.

Chan, C. e Ho, W. (2008). An Ecological Framework for Evaluating Relationship-Functional Aspects of Youth Mentoring. *Journal of Applied Social Psychology*, 38 (4), pp. 837-867.

Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização*. Porto Alegre, Artmed.

Chevalier, A. *et alli*. (2005). The Impact of Parental Income and Education on the Schooling of Their Children. *IZA Discussion Papers*, 1496, Institute for the Study of Labor (IZA).

Choi, N. 2005. Self-efficacy and Self-concept as Predictors of College Students Academic Performance. *Psychology in the schools*, 42 (2), pp. 197-205.

Clementino, A. (2011). *Teorias de Ensino*. [em linha]. Disponível em <http://www.slideshare.net/adrianamosca/teorias-de-ensino-330903>. (consultado em 27/05/2011).

Cokley, K. (2000). Examining the Validity of the Academic Motivation Scale by Comparing Scale Construction to Self-determination Theory. *Psychological Reports*, 86 (2), pp. 460-564.

Conceição, S. (2011). *A Dimensão Interativa na Relação Pedagógica em Regime B-learning*. Universidade de São Paulo.

Converse, N. e Lingnugaris, B. (2009). Evaluation of a School-based Mentoring Program for At-risk Middle School Youth. *Remedial and Special Education*, 30 (1), pp. 33-46.

Cordeiro, P. (2010). *Construção e Validação do Questionário de Motivação Escolar Para a População Portuguesa: Estudos Exploratórios*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. Braga.

Corpus, J. et alli. (2006). *Understanding Intrinsic and Extrinsic Motivation: Age Differences and Links to Children's Beliefs and Goals*. São Francisco.

Correia, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma definição portuguesa*. Porto Editora.

Cortez, R. e Faria, M. (2011). Distúrbios de Aprendizagem e os Desafios da Educação Escolar. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 2 (1).

Coutinho, C. (2006). *Aspectos Metodológicos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Universidade do Minho.

Currie, J. e Moretti, E. (2003). Mother's Education and the Intergenerational Transmission of Human Capital: Evidence from College Openings. *The Quarterly Journal of Economics*, 118(4), pp. 1495–1532.

Deci, E. e Ryan, R. (2002). Self-determination Research: Reflections and Future Direction. *Handbook of Self-determination Research*. Rochester.

Dal'Igna (2007). Desempenho Escolar de Meninos e Meninas: há Diferenças? *Educação em Revista*, 46, pp. 241-267.

Del Prette, A., e Del Prette, Z. (2001). Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o Trabalho em Grupo. *Vozes*. Petrópolis.

Dobarro, V. (2007). *Solução de Problemas e Tipos de Mente Matemática: Relações com as Atitudes e Crenças de Auto-eficácia*. Universidade Estadual de Campinas.

Duarte, T. (2009), *Sobre Triangulação, um bom texto de perspectiva e defesa do seu uso em Ciências Sociais e Humanas*.

Elias, A. (2007). *Motivação para a Leitura: a sua Relação com o Género, Ano de Escolaridade, Repetências e Clima de Sala de Aula*. ISPA.

- Engelmann, E. (2010). *A Motivação de Alunos dos Cursos de Artes de Uma Universidade Pública do Norte do Paraná*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina.
- Faccin, N. (2004). Escola – Relações de Prazer e Desconforto. Função Pedagógica do Afeto nas Relações Educativas. [Em linha]. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a32.pdf>. [Consultado em 12/04/2011].
- Ferreira, A. (2006). *Crianças com Dificuldade de Aprendizagem: um Estudo Sobre Autopercepções*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
- Figueira, C. et alli. (2008). Tutoria no Ensino Superior: Concepções e práticas. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 7, pp. 75-87.
- Finoto et alli. (2008). *Validação da Escala de Estratégias e Motivação para a Aprendizagem: Estudo Considerando o Género*. Universidade Estadual de Londrina.
- Fontaine, I. (2000). Experiencia Emocional, Factor Determinante en El Desarrollo Cerebral del Niño/a Pequeño/a. *Estud. pedagóg.*, 26, pp.119-126.
- Fontaine, A (2005). *Motivação em Contexto Escolar*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Freitas, C. e Santos, G. (2009). Afetividade: Uma Revisão Sistemática do Contexto da Educação Infantil. *Atas do III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. Salvador .
- Garrido, I. (1990). Motivacion, Emocion y Accion Educativa. *Ámbitos de Aplicacion de la Psicologia Motivacional*, pp. 284-343. Bilbao.
- Gázquez, J. et alli. (2006). Estratégias de Aprendizage en Estudiantes de Ensenanza Secundaria Obligatoria y su Relación con la Autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6 (1), pp. 51-62.
- Gentile, P. (2006). Parceiros na Aprendizagem. *Nova Escola*, 193. São Paulo.
- Gil, A. (2008). Metodologia do Ensino Superior. *Atlas*.
- Gonçalves, P. (2009). *Estratégias de Aprendizagem em Contexto Educativo e Formativo: Contributo para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa. Porto.
- Gonçalves, S. (2007). *O Estudo Científico da Aprendizagem: Perspectivas Behaviorista, Cognitivista e Cognitivista-Social*. Coimbra.
- Gottfried, A. (1985). Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School Students. *Journal of Educational Psychology*, 77 (6), pp. 631-645.
- Gottfried, A. (1990). Academic Intrinc Motivation in Young Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), pp. 525-538.
- Graue, E. e Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças. Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- Guillot, G. (2008). *O Resgate da Autoridade em Educação*. Porto Alegre, Artmed.
- Guimarães, S. (2004). Motivação Intrínseca, Extrínseca e o Uso de Recompensas em Sala de Aula. *Vozes*, 2, pp. 37-57.
- Guimarães, S. e Alliprandini, P. (2006). *A Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental*. Universidade Estadual de Londrina.
- Guimarães, S. e Bzuneck, J. (2008). Propriedades Psicométricas de um Instrumento para Avaliação da Motivação de Universitários. *Ciências & Cognição 2008*, (13), pp. 101-113.
- Guimarães, S. *et alli*. (2007). A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva do Tempo Futuro. *Psicologia: Reflexões*.
- Heider, F. (1970). *Psicologia das Relações Interpessoais*. São Paulo, Pioneira.
- Hidi, S e Harackiewicz, J. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70 (2), pp.151-179.
- Higa, S., e Martinelli, S. (2006). As orientações Motivacionais de Estudantes do Ensino Fundamental. *Teoria e Prática da Educação*, 9 (2), pp. 169-177.
- Hill, M. e Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário. 2ª Edição. Edições Sílabo*.
- Ingold, T. (2010). Da Transmissão de Representações à Educação da Atenção. *Educação*, 33 (1), pp. 6-25.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Estatística de Emprego: 1º Trimestre*. Lisboa.
- Jacob, A. (2001). O Desempenho Escolar e suas Relações com Autoconceito e Autoeficácia. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto.
- Karcher, M. (2008). The Study of Mentoring in the Learning Environment (SMILE). A Randomized Evaluation of the Effectiveness of School-based Mentoring. *Prevention Science*, 9 (2), pp. 99-113.
- Kesner, J. (2000). Teacher Characteristics and the Quality of the Child-teacher Relationships. *Journal of School Psychology*, 28, pp. 133-149.
- Kingston, K. *et alli*. (2006). Contemporary Approaches to Motivation in Sport. Literature Reviews in Sport Psychology. *Nova Science*, pp. 159-197.
- Kryza, K., Duncan, A., Stephens, S. (2009). *Inspiring Elementary Learners: Nurturing the Whole Child in a Differentiated Classroom*. Thousand Oaks, CA. Corwin.
- Koestner, R. *et alli*. (2008). Autonomous Motivation, Controlled Motivation, and Goal Progress. *Journal of Personality*, 76, pp. 1201-1230
- Leal, J. (2007). *Expetativas e Sucesso Escolar: Contributo para a desmistificação da Matemática*. Universidade Portucalense.

Leal et alli. (2010). *Aprender Ensinando: Investigação e Desenvolvimento na Docência. Comunicação*. IX Colóquio sobre Questões Curriculares / V Colóquio Luso-Brasileiro, Porto.

Leite, S. e Tagliaferro, A. (2005). A afetividade na sala de aula: um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), pp. 247-260.

Leite, S. e Tassoni, E. (2010). *A Afetividade em Sala de Aula: As Condições de Ensino do Professor*. [Em linha]. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. [Consultado em 12/09/2010].

Lemos, M. (2005). Motivação e aprendizagem. *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, pp.197-231. Lisboa, Relógio d'Água Editores.

Lens, W. e Vansteenkiste, M. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41 (1), pp.19-31.

Lepper, M., Corpus, J. e Iyengar, S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivation in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), pp. 184-196.

Libâneo, J. (2005). Pontos Críticos dos Atuais Cursos de Pedagogia. *Presença Pedagógica*, 11 (65).

Lima, P. e Domingues, J. (2007). *Família e Aprendizagem dos Filhos na Escola: Algumas Pontuações a partir da Percepção dos Professores*. Brasil.

Lobo, E. (2007). Las Estrategias Socio-Afectivas y Su Efecto Motivador en Situaciones de Aprendizaje de una Lengua Extranjera. *Paradigma*, 28 (2) pp. 181-196.

Lopes, R. (2010), A Relação Professor-Aluno e o Processo de Aprendizagem.

Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa, Lidel.

López, J. (2002). *Educação na família e na escola: o que é, como se faz*. São Paulo, Loyola

Lourenço, A. e Paiva, M. (2010). A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 15 (2), pp.132-141.

Machado, D. e Gonzaga, G. (2007). O Impacto dos Fatores Familiares Sobre a Desfasagem Idade-Série de Crianças no Brasil. *RBE*, 61 (4), pp. 449-476.

Magalhães, S. (2011). Relação Pedagógica, Afetividade, Sensibilidade: Pressupostos Transdisciplinares para a Formação Docente. *Educação e Fronteiras On-Line*, 1 (3), pp. 51-63.

- Marras, J. (2007). *Administração de Recursos Humanos: do Operacional ao Estratégico*. 12ª ed. São Paulo, Futura.
- Marsh, M. (2007). *Geospatial Concept Understanding and Recognition in G6-College Students: A Preliminary Argument for Minimal GIS*.
- Marteletto, L. (2004). *Desigualdade Intergeracional de Oportunidades Educacionais: Uma Análise da Matrícula e Escolaridade das Crianças Brasileiras*. Universidade Federal de Mato Grosso.
- Martinelli, S. (2006). *Fracasso Escolar: um Olhar sobre a Relação Professor-aluno*. São Paulo, Vetor Editora.
- Martinelli, S e Genari, C. (2009). Relações entre Desempenho Escolar e Orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14 (1), pp. 13-21.
- Martinelli, C. e Sassi, A. (2010). Relações entre Autoeficácia e Motivação Acadêmica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (4), 780-791.
- Martini, M. (2008). Promovendo a Motivação do Aluno: Contribuições da Teoria da Atribuição de Causalidade. *Psicol. Esc. Educ.*, 12 (2), pp. 479-480.
- Martini, M. e Boruchovitch, E. (2004). *A Teoria da Atribuição de Causalidade: Contribuições para a Formação e Actuação de Educadores*. São Paulo, Alínea.
- Martini, M. e Del Prette (2005). Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. *Revista Interamericana de Psicología/ Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), pp. 355-368
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York, Harper & Row
- Matos, L. (2005). *School Culture, Teacher's and Student's Achievement Goals as Communicating Vessels. A Study in Peruvian Secondary schools*. University of Leuven.
- Miranda, I. (2008). *Afetividade e Ludicidade na Educação Infantil*. Universidade Estadual de Campinas.
- Mitchell V. (1992). Interrelationships and Predictive Efficacy for Indices of Intrinsic and Extrinsic, and Self-assessed Motivation for Learning. *Journal of Research and Development in Education*, 25, 149-155.
- Mondin, E. (2005). Interações afetivas na família e na pré-escola. *Estud. Psico.l.*, 10 (1), pp.131-138.
- Mouratidis, A. (2009). *In Search of Quality of Motivation: Antecedents and Correlates of Autonomous Motivation and Achievement Goals in Sport and Physical Education*. University of Leuven.
- Murray, E. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro, Guanabara-Koogan.

- Murray *et alli.* (2008). Child and Teacher Reports of Teacher-student Relationship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, pp. 49-61.
- Nascimento, C. (2005). *A Importância de um Bom Relacionamento Familiar para o Processo Educacional*. Jaboticabal.
- Ndagijimana, J. (2008). *Motivation et Réussite des Apprentissages Scolaires*. Université de Bouake.
- Neves, S. (2007). *Concepções Pessoais de Competência Contributos para a Construção e Validação de um elo Compreensivo no Contexto de Realização Escolar*. Universidade do Porto
- Neves, E. e Boruchovitch, E. (2004). A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 20 (1), 77-85.
- Neves, M. e Carvalho, C. (2006). A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8.º ano. *Análise Psicológica*, 24 (2), pp. 201-215.
- Neves, S e Faria, L. (2007). *Concepções Pessoais de Competência: Contributos para a Construção e Validação de um Modelo Compreensivo no Contexto da Realização Escolar*. Universidade do Porto.
- Nieto, M. e Otero. (2004) La educación de la Afectividad en Los Escritos de Augusto Mijares. *Revista Pedagógica*, 25 (74), pp. 401-426.
- OCDE (2007). *Education at a Glance: OECD Indicators*
- Okano, C. *et alli.* (2004). Crianças com Dificuldades Escolares Atendidas em Programa de Suporte Psicopedagógico na Escola: Avaliação do Autoconceito. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17, (1), pp.121-128.
- Oliveira, G. (2005) *Afetividade e Prática Pedagógica: Uma Proposta Desenvolvida em um Curso de Formação de Professores de Educação Física*. São Paulo.
- Oliveira *et alli.* (2008). *Motivação Sob a Perspetiva da Teoria da Autodeterminação: Um Estudo da Motivação de Alunos do Curso de Ciências Contábeis*. Universidade Estadual de Montes Claros.
- Otis, N., Grouzet, F. e Pelletier, L. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: a 3-year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), pp. 170-183.
- Paiva, M. (2008). *Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma Aproximação à Dinâmica do Aprender no Secundário*. Dissertação de Doutoramento, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga.
- Paiva, M e Burochovitch, E. (2010). Orientações Motivacionais, Crenças e Desempenho Escolar dos Estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15 (2).

Paiva, M. e Lourenço, A. (2010). Disrupção Escolar e Rendimento Académico: Um estudo com Modelos de Equações Estruturais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, pp. 2704-2718.

Pajares, F. (2006). *Self-efficacy During Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents*. Greewich.

Pajares, F. e Miller, M. (1995). Mathematics Self-efficacy and Mathematics performances: the Need for Specificity of Assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42, pp. 190-198.

Pajares, F. e Valiante, G. (2002). Students's Self-efficacy in Their Self-regulated Learning Strategies: A Developmental Perspective. *Psychologia*, 45, pp. 211-221.

Pardal, L. (2001). Que professor para a educação secundária? In J. Tavares e I. Brzezinsky (org.), *O conhecimento profissional de professores: a praxis educacional como paradigma de construção* (pp. 81-112). Fortaleza, Edições Demócrito Rocha.

Paula, S. e Faria, M. (2010). Afetividade na Aprendizagem. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 1 (1).

Paulino, M. (2009). *Auto-Regulação em Contexto Escolar: A perspectiva da Teoria da Autodeterminação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto

Paulsen, M. (2009). Cooperative Online Education, Seminar.net – International journal of media, technology and lifelong learning , N – Issue N – 20NN.

Pfromm, S. (1987). *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. São Paulo.

Pietsch, J., Walker, R. e Chapman, E. (2003). The Relationship Among Self-concept, Self-efficacy, and Performance in Mathematics During Secondary School. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), pp. 589-603.

Pinto, C. (2008). *Implicações da Gestão Escolar como Garantia das Relações Professor-Aluno e de Sucesso no Processo Ensino-Aprendizagem*. Centro Universitário de Brasília.

Pintrich P. e Schunk, D. (2002). *Motivation in Education - Theory, Research and Applications*. New Jersey.

Pires, A. et al. (2010). Validação Preliminar de um Questionário para Avaliar as Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física. *Motricidade*, 6 (1), pp. 33-51.

Portilho, E. (2009.). *Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição*. Rio de Janeiro, Wak.

Pupo, L. (2006). *Afetividade: Fio Condutor para a Superação das Dificuldades de Aprendizagem*.

Sá, I. (2004). Os Componentes Motivacionais da Aprendizagem Auto-regulada – A Autodeterminação e a Orientação para Objectivos. *Actas de Comunicaciones do 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia*. Lisboa.

Saltini, C. (2007). Afetividade e Inteligência. Rio de Janeiro, Wak.

Santos, A. et al. (2010). *A relação Entre a Vida Acadêmica e a Motivação para Aprender em Universitários*. Brasil.

Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, pp. 75-106.

Semião, F. (2009). *Tutoria: Uma Forma Flexível de Ensino*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores. Ponta Delgada.

Sérgio *et alli*. (2010). Motivação para a Língua Portuguesa: sua relação entre o Género, o Desempenho e o Clima de Sala de Aula em alunos do 4º ano. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Universidade do Minho.

Silva, A. (2005). *Sentimentos e Emoções: um Estudo com Professores e Alunos de Medicina Veterinária*. São Paulo.

Silva, A. e Bertoso, E. (2011). A importância da Afetividade no Desempenho Académico das Crianças. [Em linha]. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br>. Consultado em 17/01/2012.

Silva, A. e Magalhães, C. (2008). A Relação Pedagógica na Pós-graduação e Formação do Profissional. *Revista de Educação*, 9 (12).

Silva, J. e Schneider, E. (2007). Aspectos Socioafetivos do Processo de Ensino Aprendizagem. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 3 (11).

Silva, M. e Simões, F. (no prelo). *TUTAL - Metodologia de Intervenção com Alunos e Alunas Promovida por Professores Tutores: Tutoria e Meio Escolar*. Oliveira de Azeméis, Papel de Carta.

Simões, P. (2010). *PLE – Ambientes Pessoais de Aprendizagem*. Tese de Mestrado.

Skaalvik, E. e Bong, M. (2003). Self-concept and Self-efficacy Revisited: A Few Notable Differences and Important Similarities. *International Advances in Self Research*, 1, pp. 67-89.

Soares, M. (2008). *A Influência da Relação Professor-Aluno para o Processo de Ensino-Aprendizagem no Contexto Afetividade*. 8º Encontro de Iniciação Científica.

Souza, L. e Brito, M. (2008). Crenças de Auto-eficácia, Autoconceito e Desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25 (2), pp.193-201.

- Souza, L. (2010). Estratégias de Aprendizagem e Fatores Motivacionais Relacionados. *Educar*, 36, pp. 95-107.
- Souza, M. (2009). Família/Escola: a Importância dessa Relação no Desempenho Escolar. *Programa de Desenvolvimento Educacional*. Secretaria de Estado da Educação do Paraná.
- Souza, M. (2011). As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (2), pp. 249-254.
- Sobral, M. (2009). *A Influência da Afetividade no Ambiente Pedagógico*.
- Sundre, D e Kitsantas, A. (2004). An Exploration of the Psychology of the Examinee: Can Examinee Telf-regulation and test-taking Motivation Predict Consequential and Nin- consequential Test Performance? *Contemporary Educational Psychology*, 29, pp. 6-26.
- Randolph, K. e Johnson, J. (2008). School-based Mentoring: A Review of the Research. *Children & Schools*, 30 (3), pp. 177-185.
- Ribeiro, M. e Jutras, F. (2006). Representações Sociais de Professores Sobre Afectividade. *Estudos de Psicologia*, 23(1), pp. 39-45.
- Ribeiro *et alli*. (2005). Análise das Representações Sociais de Afetividade na Relação Educativa. *Psicologia da educação*, 20, pp.31-54.
- Romanelli, G. (2006). Autoridade e Poder na Família. *Revista Nova Escola*, Jun/Jul.
- Roldão, D. (2003). *Motivação e Auto-conceito em Alunos do 1º e do 2º ciclo do Ensino Básico*. Universidade Lusófona. Lisboa.
- Rosenthal, R. e Rubin, D. (1978) – Interpersonal Expectancy Effects: the First 345 Studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, pp. 377-415.
- Ryan, R., e Deci, E. (2007). Active human nature: Selfdetermination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. *Intrinsic motivation and selfdetermination in exercise and sport*, pp. 1-19.
- Tassoni, E. (2000). *Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor-Aluno*. Universidade Estadual de Campinas.
- Trindade, A. (2009). *O Impacto de uma Intervenção na Motivação na Qualidade da Aprendizagem: Uma Experiência de Caso Único*. Universidade de Lisboa.
- Togneta, L. e Assis, O. (2006). A Construção da Solidariedade na Escola: as Virtudes, a Razão e a Afectividade. *Educação e Pesquisa*, 32 (1), pp. 49-66.
- Valim, N. *et alli*. (2006) *Teorias Motivacionais*. Poços de Caldas.
- Vasconcellos, L. (2005). A Relação entre Frequência Escolar e Renda Familiar no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Económico*, 35(2).

- Vergara, S. (2006). *Gestão de Pessoas*. 4ª Ed., *Atlas*.
- Vieira, L. e Jesus, S. (2010). A Relação Pedagógica e o Bem-Estar Subjectivo dos Professores. *Educação Skepsis*, 1, pp. 292-325.
- Vieira, S. (2010) *O Subprograma Oportunidade I na Área das Expressões*. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores. Ponta Delgada.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. e Deci, E. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Content in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), pp. 19-31.
- Wigfield, A. e Guthrie, J. (1997). *Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading*. University of Maryland.
- Zenorini, R. (2007). Estudos para a Construção de uma Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem – EMAPRE. Universidade de São Francisco. Itatiba
- Zenorini, R. et al. (2011). *Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes*. Universidade São Francisco. Itatiba.
- Zenorini, R. e Santos, A. (2003). *A Motivação e a Utilização de Estratégias de Aprendizagem em Universitários*. Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Zenorini, R. e Santos, A. (2010). Escala de Metas de Realização como Medida da Motivação para a Aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44 (2), pp. 291-298.
- Zimmerman, B. e Cleary, T. (2006). *Adolescents Development of Personal Agency*. Greenwich.

## **Anexos**

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

*Considerando a “Declaração de Helsínquia” da Associação Médica Mundial (Helsínquia 1964; Tóquio 1975; Veneza 1983; Hong Kong 1989; Somerset West 1996 e Edimburgo 2000)*

*Designação do Estudo:*

Motivação e Aprendizagem na Aula de Português: Turmas do Programa Oportunidade  
Um Caso de Estudo em Rabo de Peixe

**Eu, abaixo-assinado, (nome completo do EE do aluno) -----**

-----, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação do meu educando na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei/será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que, de acordo com as recomendações da Declaração de Helsínquia, a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal ou do meu educando.

Por isso, consinto na participação solicitada pelo investigador.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_\_/20\_\_

**Nome do aluno:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do EE do aluno** \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

**Nome:** Sandra Patrícia Oliveira Pereira

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

## Anexo 2- Escala de Motivação para a Aprendizagem - EMAPRE



Universidade Fernando Pessoa  
Mestrado em Ciências da Educação  
Educação Especial

### **Escala de Motivação**

A presente Escala de Motivação surge no âmbito de um estudo de caso, na Escola Rui Galvão de Carvalho – Rabo de Peixe, sobre a importância da motivação dos alunos do Programa Oportunidade I para a sua aprendizagem.

Tem como objetivos gerais contribuir para compreender qual o efeito da motivação nos alunos do Programa Oportunidade e qual a sua importância para um melhor desempenho escolar dos mesmos; assim como contribuir para compreender a importância da relação pedagógica na motivação dos alunos do Programa Oportunidade I para a aprendizagem

Toda a informação recolhida será utilizada unicamente para fins científicos, garantindo-se a total confidencialidade das respostas.

Agradeço a colaboração, sem a qual este estudo não se poderia realizar.

Sandra Patrícia Pereira

## ESCALA DE MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM – EMAPRE

As questões a seguir referem-se à tua motivação e às tuas atitudes em relação à aprendizagem.

Marca com um X a opção que mais se adequa a ti:

Marca (X) **1** se concordas com a afirmação; (X) **2** se não tens opinião sobre o assunto; (X) **3** se discordas da afirmação.

**Não há respostas certas ou erradas, o importante é que sejas sincero(a)!**

<b>Número Convencional:</b>	
<b>Idade:</b>	<b>Sexo:</b> F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>

	<b>1= Concordo</b>	<b>2= Não sei</b>	<b>3= Discordo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>1</b>	Quando um teste corre mal, estudo mais para a próxima.					
<b>2</b>	Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.					
<b>3</b>	Para mim é importante fazer as coisas melhor do que os outros.					
<b>4</b>	É importante para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas.					
<b>5</b>	Faço as minhas tarefas escolares porque estou interessado nelas.					
<b>6</b>	Não respondo às perguntas feitas pelo professor, por medo de dizer alguma “asneira”.					
<b>7</b>	Gosto de trabalhos escolares com os quais aprendo algo, mesmo que cometa muitos erros.					
<b>8</b>	Na minha turma, eu quero sair-me melhor que os meus colegas.					
<b>9</b>	Não participo nos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas se riam de mim.					
<b>10</b>	Uma razão pela qual eu faço as minhas tarefas escolares é porque gosto delas.					
<b>11</b>	Sinto-me bem-sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor do que o dos meus colegas.					
<b>12</b>	Uma razão importante pela qual faço as tarefas escolares é porque eu gosto de aprender coisas novas.					
<b>13</b>	Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.					

	<b>1= Concordo</b>	<b>2= Não sei</b>	<b>3= Discordo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>14</b>	Quanto mais difícil é a matéria, mais eu gosto de a tentar compreender.					
<b>15</b>	Para mim, é importante, conseguir concluir as tarefas que os meus colegas não conseguem.					
<b>16</b>	Não participo nas discussões de sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos do que os meus colegas.					
<b>17</b>	Sucesso na escola é fazer as coisas melhor do que os outros.					
<b>18</b>	Não participo nas aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está a ser trabalhado.					
<b>19</b>	Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.					
<b>20</b>	Gosto de participar em trabalhos de grupo sempre que eu possa ser o líder.					
<b>21</b>	Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.					
<b>22</b>	Uma razão pela qual eu não participo na aula é para evitar parecer ignorante.					
<b>23</b>	Uma importante razão pela qual eu estudo muito é porque eu quero aumentar os meus conhecimentos.					
<b>24</b>	Ser o melhor da turma é o que me leva a estudar.					
<b>25</b>	Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras.					
<b>26</b>	Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria para não dar a impressão de que sou menos inteligente do que os meus colegas.					
<b>27</b>	Não participo nas aulas para evitar que os meus colegas e professores me achem pouco inteligente.					
<b>28</b>	Não desisto, mesmo quando uma tarefa me parece difícil.					

Com ligeiras adaptações de linguagem, escala proposta e validada por Zenorini, R. (2007). *Estudo para a Construção de uma Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem- EMAPRE*. Itatiba.

## Anexo 3- Questionário com Tutoria



Universidade Fernando Pessoa  
Mestrado em Ciências da Educação  
Educação Especial

### **QUESTIONÁRIO**

O presente questionário surge no âmbito de um estudo de caso, na Escola Rui Galvão de Carvalho – Rabo de Peixe, sobre a importância da motivação dos alunos do Programa Oportunidade I para a sua aprendizagem.

Tem como objetivos gerais contribuir para compreender qual o efeito da motivação nos alunos do Programa Oportunidade I e qual a sua importância para um melhor desempenho escolar dos mesmos; assim como contribuir para compreender a importância da relação pedagógica na motivação dos alunos do Programa Oportunidade I para a aprendizagem.

Toda a informação recolhida será utilizada unicamente para fins científicos, garantindo-se a total confidencialidade das respostas.

Agradeço a colaboração, sem a qual este estudo não se poderia realizar.

Sandra Patrícia Pereira

Para este estudo, entende-se **Motivação** como um estado necessário para iniciar, manter ou terminar qualquer ação, solicitando afetos e emoções e atribuindo significado à experiência (Fontaine, 2005).

### 1- Caracterização do aluno

1.1. Sexo: Feminino  Masculino

1.2. Idade: \_\_\_\_\_

1.3. É o primeiro ano que frequentas o Programa Oportunidade ? Sim  Não

1.4. Já reprovaste de ano alguma vez? Sim  Não

1.4.1. Se já reprovaste, assinala em que ano foi:

	1 vez	2 vezes
1º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.5. Beneficias de apoio do SASE (Serviço de Ação Social Escolar)? Sim  Não

### 2- Motivação e Aprendizagem

2.1. Coloca uma cruz (X) na opção correta, tendo em conta a seguinte legenda:

1- Não concordo    2- Concordo em parte    3- Concordo

4- Concordo bastante    5- Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1- Preocupo-me em tirar boas notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Apenas me empenho na aprendizagem quando estou motivado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Se não aprendo a matéria é porque não estive com atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Sempre que estou motivado presto atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- Se não aprendo a matéria é porque não sou capaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
6- Esforço-me sempre nas tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- O meu único interesse na escola é passar de ano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- Aprendo melhor quando me interesso pelas matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Gosto mais das matérias quando percebo que são úteis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Sei que tenho melhores resultados quando estou motivado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Quando participo mais na aula sinto-me mais motivado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Sinto-me mais motivado quando gosto das matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- Gosto mais das matérias quando me sinto mais motivado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Só gosto das matérias quando tiro boas notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Acredito que a motivação influencia a minha aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- Acredito que a aprendizagem influencia a minha motivação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.2. Numera de 1 (um) a 7 (sete) os fatores que consideras mais importantes para te sentires motivado para aprender, sabendo que 1 é o mais importante e 7 é o menos importante.**

Sentir que a matéria é útil para a minha vida.	<input type="checkbox"/>
Ter uma relação afetuosa com o professor.	<input type="checkbox"/>
As minhas capacidades serem elogiadas pelo professor.	<input type="checkbox"/>
O ambiente de sala de aula.	<input type="checkbox"/>
Participar na descoberta das matérias.	<input type="checkbox"/>
O material que o professor utiliza.	<input type="checkbox"/>
Sentir que o professor acredita que sou capaz.	<input type="checkbox"/>

**2.3. Indica, nos espaços em branco, mais 3 (três) fatores que consideres importantes para te sentires motivado para aprender.**

---



---

### 3- Motivação e Relação Pedagógica

3.1. Coloca uma cruz (x) na opção correta, tendo em conta a seguinte legenda:

- 1- Não concordo      2- Concordo em parte      3- Concordo  
4- Concordo bastante      5- Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
1- Nunca me sinto motivado se não gostar do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- Gosto mais das disciplinas quando também gosto do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- Considero importante o que o professor pensa de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- Se o professor é mais afetuoso, esforço-me mais para aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- A relação que tenho com o professor não influencia a minha motivação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- Gosto mais das disciplinas quando sinto que o professor gosta de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- Aprendo melhor quando sinto que o professor acredita que sou capaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- É importante ouvir um elogio do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- Um bom professor é afetuoso para os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- Um bom professor preocupa-se com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- Tenho melhores resultados nas disciplinas em que o professor é mais afetuoso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- Sinto-me mais motivado quando tenho uma boa relação com o professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2. Coloca uma cruz (X) nos 3 (três) elementos que consideras mais importantes para a tua aprendizagem.

Esforço pessoal  Professores  Persistência  Estudo  Motivação

## 4. Tutoria

### 4.1. Há quanto tempo frequentas o programa de tutoria?

Há menos de 1 ano.  Há 1 ano.  Há 2 anos.  Há 3 anos.

### 4.2. Assinala com uma cruz (X) quem é o teu tutor.

O teu diretor de turma.

Um professor da turma

Um professor que não é da tua turma.

Outro  Quem? \_\_\_\_\_

4.3. Gostas de frequentar o programa de tutoria? Sim  Não

### 4.4. Que importância dás ao programa de tutoria para:

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante	Nada Importante
1- acompanhares melhor o ritmo das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2- obteres melhores resultados escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3- organizares melhor o teu estudo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4- gostares mais de participar nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5- atribuíres maior importância aos estudos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6- te relacionares melhor com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7- teres alguém que te acompanha sempre nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8- confiares mais nas tuas capacidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9- gostares mais de ti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10- te sentires mais motivado para a aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11- teres uma relação de afeto com alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12- sentires que se preocupam contigo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13- para sentires que és importante para alguém.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4.5. Indica as 3 (três) características que consideras mais importantes num tutor:**

▪ Sabe motivar-me para as atividades.	<input type="checkbox"/>	▪ Sabe mostrar-me que sou capaz.	<input type="checkbox"/>	▪ É disponível.	<input type="checkbox"/>
▪ Sabe ajudar-me a refletir sobre os problemas.	<input type="checkbox"/>	▪ Sabe ouvir.	<input type="checkbox"/>	▪ Interessa-se pelos alunos.	<input type="checkbox"/>
▪ Sabe levar-me a aprender com os erros.	<input type="checkbox"/>	▪ É alguém em quem se pode confiar.	<input type="checkbox"/>	▪ É meigo e carinhoso.	<input type="checkbox"/>
▪ Elogia as minhas capacidades.	<input type="checkbox"/>	▪ É um verdadeiro amigo.	<input type="checkbox"/>	▪ Sabe ser o meu apoio na escola.	<input type="checkbox"/>

Número Convencional

**Obrigada pela colaboração**

## Anexo 4- Questionário sem Tutoria



Universidade Fernando Pessoa  
Mestrado em Ciências da Educação  
Educação Especial

### **QUESTIONÁRIO**

O presente questionário surge no âmbito de um estudo de caso, na Escola Rui Galvão de Carvalho – Rabo de Peixe, sobre a importância da motivação dos alunos do Programa Oportunidade I para a sua aprendizagem na aula de Português.

Tem como objetivos gerais contribuir para compreender qual o efeito da motivação nos alunos do Programa Oportunidade I e qual a sua importância para um melhor desempenho escolar dos mesmos; assim como contribuir para compreender a importância da relação pedagógica na motivação dos alunos do Programa Oportunidade I para a aprendizagem.

Toda a informação recolhida será utilizada unicamente para fins científicos, garantindo-se a total confidencialidade das respostas.

Agradeço a colaboração, sem a qual este estudo não se poderia realizar.

Sandra Patrícia Pereira

Para este estudo, entende-se **Motivação** como um estado necessário para iniciar, manter ou terminar qualquer ação, solicitando afetos e emoções e atribuindo significado à experiência (Fontaine, 2005).

### 1- Caracterização do aluno

1.6. Sexo: Feminino  Masculino

1.7. Idade: \_\_\_\_\_

1.8. É o primeiro ano que frequentas o Programa Oportunidade ? Sim  Não

1.9. Já reprovaste de ano alguma vez? Sim  Não

1.9.1. Se já reprovaste, assinala em que ano foi:

	1 vez	2 vezes
1º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4º ano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.10. Beneficias de apoio do SASE (Serviço de Ação Social Escolar)? Sim  Não

### 2- Motivação e Aprendizagem

2.4. Coloca uma cruz (X) na opção correta, tendo em conta a seguinte legenda:

2- Não concordo    2- Concordo em parte    3- Concordo

4- Concordo bastante    5- Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
17- Preocupo-me em tirar boas notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18- Apenas me empenho na aprendizagem quando estou motivado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19- Se não aprendo a matéria é porque não estive com atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20- Sempre que estou motivado presto atenção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- Se não aprendo a matéria é porque não sou capaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
22- Esforço-me sempre nas tarefas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23- O meu único interesse na escola é passar de ano.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24- Aprendo melhor quando me interessar pelas matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25- Gosto mais das matérias quando percebo que são úteis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26- Sei que tenho melhores resultados quando estou motivado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27- Quando participo mais na aula sinto-me mais motivado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28- Sinto-me mais motivado quando gosto das matérias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29- Gosto mais das matérias quando me sinto mais motivado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30- Só gosto das matérias quando tiro boas notas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31- Acredito que a motivação influencia a minha aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32- Acredito que a aprendizagem influencia a minha motivação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**2.5. Numera de 1 (um) a 7 (sete) os fatores que consideras mais importantes para te sentires motivado para aprender, sabendo que 1 é o mais importante e 7 é o menos importante.**

Sentir que a matéria é útil para a minha vida.	<input type="checkbox"/>
Ter uma relação afetuosa com o professor.	<input type="checkbox"/>
As minhas capacidades serem elogiadas pelo professor.	<input type="checkbox"/>
O ambiente de sala de aula.	<input type="checkbox"/>
Participar na descoberta das matérias.	<input type="checkbox"/>
O material que o professor utiliza.	<input type="checkbox"/>
Sentir que o professor acredita que sou capaz.	<input type="checkbox"/>

**2.6. Indica, nos espaços em branco, mais 3 (três) fatores que consideres importantes para te sentires motivado para aprender.**

---



---

### 3- Motivação e Relação Pedagógica

4.6. Coloca uma cruz (x) na opção correta, tendo em conta a seguinte legenda:

- 2- Não concordo      2- Concordo em parte      3- Concordo  
4- Concordo bastante      5- Concordo totalmente

	1	2	3	4	5
13- Nunca me sinto motivado se não gostar do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14- Gosto mais das disciplinas quando também gosto do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15- Considero importante o que o professor pensa de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16- Se o professor é mais afetuoso, esforço-me mais para aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17- A relação que tenho com o professor não influencia a minha motivação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18- Gosto mais das disciplinas quando sinto que o professor gosta de mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19- Aprendo melhor quando sinto que o professor acredita que sou capaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20- É importante ouvir um elogio do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21- Um bom professor é afetuoso para os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22- Um bom professor preocupa-se com os alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23- Tenho melhores resultados nas disciplinas em que o professor é mais afetuoso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24- Sinto-me mais motivado quando tenho uma boa relação com o professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.7. Coloca uma cruz (X) nos 3 (três) elementos que consideras mais importantes para a tua aprendizagem.

Esforço pessoal  Professores  Persistência  Estudo  Motivação

Número Convencional

**Obrigada pela colaboração.**



Universidade Fernando Pessoa  
Mestrado em Ciências da Educação  
Educação Especial

**Pré-teste**

O presente pré-teste surge no âmbito de um estudo de caso sobre a importância da motivação dos alunos do Programa Oportunidade I para a sua aprendizagem na aula de Português.

Tem como objetivos gerais contribuir para compreender qual o efeito da motivação nos alunos do Programa Oportunidade I e qual a sua importância para um melhor desempenho escolar dos mesmos; assim como contribuir para compreender a importância da relação pedagógica na motivação dos alunos do Programa Oportunidade I para a aprendizagem.

Toda a informação recolhida será utilizada unicamente para fins científicos, garantindo-se a total confidencialidade das respostas.

Agradeço a colaboração, sem a qual este estudo não se poderia realizar.

Sandra Patrícia Pereira

Número Convencional:

## Ficha de avaliação de conhecimentos e competências: Português

- Lê o texto que se segue com muita atenção.

### A pastora Aurora



No cimo duma serra vivia uma fada pequenina, alegre, de olhos muito claros e uma engraçada cabeleira toda cheia de caracóis, chamavam-lhe a fada Caracolinhos.

Nessa serra, existia uma pastora chamada Aurora. Muitas vezes, a fada Caracolinhos ia visitar a pastora para a ajudar a encontrar alguma ovelha perdida, para conversar ou para fazer companhia à pastora que nunca tinha com quem brincar.

Uma tarde, a fada Caracolinhos encontrou a Aurora mais pensativa do que era habitual.

- Que tens, Aurora? – perguntou a fada. – Estás triste?

- Não, não estou triste – respondeu a pastora. – Estive a pensar que devem existir coisas lindas para além desta serra onde sempre vivi. Fala-me de tudo o que sabes e de tudo o que viste.

Sempre simpática, a fada Caracolinhos falou das árvores, dos vales, das águas do mar, das areias das praias, da neve das serras...

Quanto mais ouvia a fada, mais pensativa ficava a pastora Aurora.

- Gostava de ver o mar... - disse por fim a pastora.

- Nada mais fácil. Anda comigo – convidou a fada.

Um leve toque da varinha de condão e as duas amigas estavam já na praia.

- Olha, fada Caracolinhos, estão ali os meus Carneiros! – admirou-se a pastora Aurora.

- Não, Aurora, não são os teus carneiros. O que estás a ver são as ondas do mar – explicou a fada.

Mas a pastora teimou:

- Talvez sejam ondas do mar, mas parece-me que estou a ver os meus carneiros...

Voltaram para a serra e nessa noite a pastora sonhou com as ondas do mar.

No dia seguinte, a pastora Aurora fez outro pedido à sua amiga:

- Leva-me a ver a neve nas montanhas.

Novo toque na varinha de condão e já Aurora via as montanhas cheias de neve.

- Olha, fada Caracolinhas, está ali o meu rebanho! - disse a pastora Aurora.

- Não Aurora, o que vês além é neve e gelo que cobre as serras – explicou a fada.

- Talvez – disse a pastora – mas é tudo tão branquinho, parece mesmo o meu rebanho.

Nessa noite a pastora Aurora sonhou com a neve que caía na serra.

Passados dias a pastora pediu à fada que a levasse a ver as árvores do vale. Quando lá chegaram, as árvores estavam cobertas de lindas flores brancas.

- Olha fada Caracolinhas, olha ali o meu rebanho! – voltou a dizer a pastora Aurora.

- Não, Aurora, o que tu vês são as flores das árvores do vale – explicou paciente a fada.

- Está bem. Tu dizes que são flores, mas o que eu vejo ali é o meu rebanho!

No dia seguinte, Aurora não pediu nada à fada. Olhava e sorria.

- Onde vamos hoje? – quis saber a fada Caracolinhas.

- Fico por aqui – disse a pastora. – Fico a olhar as ondas do mar, as flores do vale e a neve da serra. Repara bem. Olha o meu rebanho. Não vês ali a brancura da neve? Não vês ali o ondular das águas do mar? Não vês além as nuvens que se juntam e afastam? Vejo tudo isso, olhando o meu rebanho. Não preciso de mais nada.

A fada e a pastorinha sorriam enquanto o rebanho se espalhava pela encosta da serra.

Natércia Rocha, *Castelos de Areia*, Bertrand Editora, 1995

## Grupo I – Leitura e Interpretação

o Relê o texto e responde às questões seguintes.

1- Assinala com X os **dois** adjetivos que servem para caracterizar a fada.

Má       Simpática       Amiga       Mentirosa

2- Assinala com X na coluna correspondente as afirmações que são verdadeiras (V) e (F) de acordo com a informação dos dois primeiros parágrafos do texto.

	V	F
A fada Caracolinhas morava num ninho.		
Os cabelos da fada Caracolinhas eram lisos.		
A pastorinha chamava-se Carolina.		
A pastorinha tinha muitos amigos com quem brincar.		

3- Marca com X a opção correta (**escolhe apenas uma**), de acordo com o sentido do texto.

Uma tarde, a fada Caracolinhas encontrou a pastorinha pensativa. Ela pensava sobre...

- o desaparecimento de uma ovelha.
- as coisas bonitas que existiam para além da serra.
- a matéria da escola.

4- Ordena as frases que se seguem, de acordo com a sequência das ações na história, numerando-as de 1 a 6.

\_\_\_\_\_ De noite, a Aurora sonhou com a neve que vira na serra.

\_\_\_ 6\_\_\_ A pastora decidiu ficar na serra, a guardar o seu rebanho.

\_\_\_\_\_ A fada mostrou à pastora as montanhas cobertas de neve.

\_\_\_\_\_ De noite, a Aurora sonhou com o mar.

\_\_\_ 1\_\_\_ A fada levou a pastora a ver as ondas do mar.

\_\_\_\_\_ A fada Caracolinhas foi com a pastora ver as árvores floridas.

5- Coloca uma cruz (X) na opção correta (escolhe apenas uma).

Ao ver o movimento das ondas do mar, a pastora lembrou-se:

da serra  de uma das ovelhas  do seu rebanho

6- Assinala com X a resposta correta (escolhe apenas uma).

A pastorinha decidiu ficar na serra porque...

estava mal disposta.

bastava-lhe o seu rebanho para ser feliz.

tinha perdido uma ovelha.

### Grupo II – Conhecimento Explícito da Língua

7- Coloca uma cruz nas opções corretas, segue o exemplo.



	Classificação das palavras quanto ao número de sílabas				Classificação das palavras quanto à acentuação		
	Monossílabo	Dissílabo	Trissílabo	Polissílabo	Aguda	Grave	Esdrúxula
Montanha			X			X	
Condão							
Árvore							
Mar							

8- Ordena os seguintes nomes, em grupos, segundo a subclasse a que pertencem.

	Nomes Comuns	Nomes Próprios	Nomes Comuns Coletivos
Aurora			
fada			
rebanho			
montanhas			
cordilheira			

9- Sublinha os verbos das seguintes frases.

- a) A pastora pediu um favor à fada.      b) A fada mostrou as ondas do mar à pastora.  
c) Ela viu a neve nas montanhas.      d) Não vês ali a brancura da neve?  
e) A pastora ficou muito feliz      f) Aurora sonhou com a neve.

### Grupo III – Compreensão do Oral

10- Ouve atentamente o texto que te vai ser lido e, depois, assinala a opção correta em cada uma das questões.

10.1 A subida começa junto...  a) ao Cabeço das Cabras. <input type="radio"/> b) ao Cabeço das Vacas. <input type="radio"/> c) ao Cabeço dos Porcos <input type="radio"/>	10.2 Quais dos seguintes aspetos não é requisito para a subida?  a) Um guia. <input type="radio"/> b) Boa condição física. <input type="radio"/> c) Pagar bilhete. <input type="radio"/>
---	--

10.3. A duração da subida e da descida é de...	10.4. As quatro ilhas que se conseguem ver são...
a) cerca de três horas. <input type="radio"/>	a) do grupo oriental. <input type="radio"/>
b) cerca de quatro horas. <input type="radio"/>	b) do grupo central. <input type="radio"/>
c) cerca de cinco horas. <input type="radio"/>	c) do grupo ocidental. <input type="radio"/>

**Obrigada pela colaboração.**



Universidade Fernando Pessoa  
Mestrado em Ciências da Educação  
Educação Especial

**Pós-teste**

O presente pós-teste surge no âmbito de um estudo de caso sobre a importância da motivação dos alunos do Programa Oportunidade I para a sua aprendizagem na aula de Português.

Tem como objetivos gerais contribuir para compreender qual o efeito da motivação nos alunos do Programa Oportunidade I e qual a sua importância para um melhor desempenho escolar dos mesmos; assim como contribuir para compreender a importância da relação pedagógica na motivação dos alunos do Programa Oportunidade I para a aprendizagem.

Toda a informação recolhida será utilizada unicamente para fins científicos, garantindo-se a total confidencialidade das respostas.

Agradeço a colaboração, sem a qual este estudo não se poderia realizar.

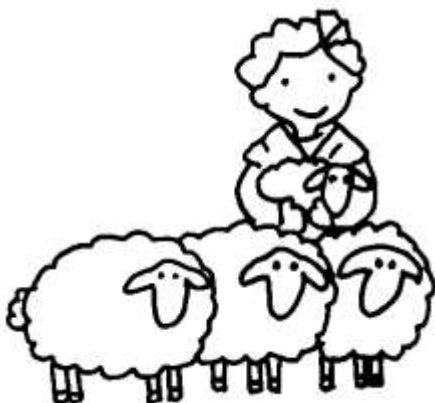
Sandra Patrícia Pereira

Número Convencional:

## Ficha de avaliação de conhecimentos e competências: Português

- o Lê o texto que se segue com muita atenção.

### A pastora Aurora



No cimo duma serra vivia uma fada pequenina, alegre, de olhos muito claros e uma engraçada cabeleira toda cheia de caracóis, chamavam-lhe a fada Caracolinhos.

Nessa serra, existia uma pastora chamada Aurora. Muitas vezes, a fada Caracolinhos ia visitar a pastora para a ajudar a encontrar alguma ovelha perdida, para conversar ou para fazer companhia à pastora que nunca tinha com quem brincar.

Uma tarde, a fada Caracolinhos encontrou a Aurora mais pensativa do que era habitual.

- Que tens, Aurora? – perguntou a fada. – Estás triste?

- Não, não estou triste – respondeu a pastora. – Estive a pensar que devem existir coisas lindas para além desta serra onde sempre vivi. Fala-me de tudo o que sabes e de tudo o que viste.

Sempre simpática, a fada Caracolinhos falou das árvores, dos vales, das águas do mar, das areias das praias, da neve das serras...

Quanto mais ouvia a fada, mais pensativa ficava a pastora Aurora.

- Gostava de ver o mar... - disse por fim a pastora.

- Nada mais fácil. Anda comigo – convidou a fada.

Um leve toque da varinha de condão e as duas amigas estavam já na praia.

- Olha, fada Caracolinhos, estão ali os meus Carneiros! – admirou-se a pastora Aurora.

- Não, Aurora, não são os teus carneiros. O que estás a ver são as ondas do mar – explicou a fada.

Mas a pastora teimou:

- Talvez sejam ondas do mar, mas parece-me que estou a ver os meus carneiros...

Voltaram para a serra e nessa noite a pastora sonhou com as ondas do mar.

No dia seguinte, a pastora Aurora fez outro pedido à sua amiga:

- Leva-me a ver a neve nas montanhas.

Novo toque na varinha de condão e já Aurora via as montanhas cheias de neve.

- Olha, fada Caracolinhas, está ali o meu rebanho! - disse a pastora Aurora.

- Não Aurora, o que vês além é neve e gelo que cobre as serras – explicou a fada.

- Talvez – disse a pastora – mas é tudo tão branquinho, parece mesmo o meu rebanho.

Nessa noite a pastora Aurora sonhou com a neve que caía na serra.

Passados dias a pastora pediu à fada que a levasse a ver as árvores do vale. Quando lá chegaram, as árvores estavam cobertas de lindas flores brancas.

- Olha fada Caracolinhas, olha ali o meu rebanho! – voltou a dizer a pastora Aurora.

- Não, Aurora, o que tu vês são as flores das árvores do vale – explicou paciente a fada.

- Está bem. Tu dizes que são flores, mas o que eu vejo ali é o meu rebanho!

No dia seguinte, Aurora não pediu nada à fada. Olhava e sorria.

- Onde vamos hoje? – quis saber a fada Caracolinhas.

- Fico por aqui – disse a pastora. – Fico a olhar as ondas do mar, as flores do vale e a neve da serra. Repara bem. Olha o meu rebanho. Não vês ali a brancura da neve? Não vês ali o ondular das águas do mar? Não vês além as nuvens que se juntam e afastam? Vejo tudo isso, olhando o meu rebanho. Não preciso de mais nada.

A fada e a pastorinha sorriam enquanto o rebanho se espalhava pela encosta da serra.

Natércia Rocha, *Castelos de Areia*, Bertrand Editora, 1995

## Grupo I – Leitura e Interpretação

o Relê o texto e responde às questões seguintes.

1- Assinala com X os **dois** adjetivos que servem para caracterizar a fada.

Má       Simpática       Amiga       Mentirosa

2- Assinala com X na coluna correspondente as afirmações que são verdadeiras (V) e (F) de acordo com a informação dos dois primeiros parágrafos do texto.

	V	F
A fada Caracolinhos morava num ninho.		
Os cabelos da fada Caracolinhos eram lisos.		
A pastorinha chamava-se Carolina.		
A pastorinha tinha muitos amigos com quem brincar.		

3- Marca com X a opção correta (**escolhe apenas uma**), de acordo com o sentido do texto.

Uma tarde, a fada Caracolinhos encontrou a pastorinha pensativa. Ela pensava sobre...

- o desaparecimento de uma ovelha.
- as coisas bonitas que existiam para além da serra.
- a matéria da escola.

4- Ordena as frases que se seguem, de acordo com a sequência das ações na história, numerando-as de 1 a 6.

\_\_\_\_\_ De noite, a Aurora sonhou com a neve que vira na serra.

\_\_\_ 6 \_\_\_ A pastora decidiu ficar na serra, a guardar o seu rebanho.

\_\_\_\_\_ A fada mostrou à pastora as montanhas cobertas de neve.

\_\_\_\_\_ De noite, a Aurora sonhou com o mar.

\_\_\_ 1 \_\_\_ A fada levou a pastora a ver as ondas do mar.

\_\_\_\_\_ A fada Caracolinhos foi com a pastora ver as árvores floridas.

6- Coloca uma cruz (X) na opção correta (escolhe apenas uma).

Ao ver o movimento das ondas do mar, a pastora lembrou-se:  
da serra  de uma das ovelhas  do seu rebanho

6- Assinala com X a resposta correta (escolhe apenas uma).

A pastorinha decidiu ficar na serra porque...

estava mal disposta.

bastava-lhe o seu rebanho para ser feliz.

tinha perdido uma ovelha.

### Grupo II – Conhecimento Explícito da Língua

7- Coloca uma cruz nas opções corretas, segue o exemplo.



	Classificação das palavras quanto ao número de sílabas				Classificação das palavras quanto à acentuação		
	Monossílabo	Dissílabo	Trissílabo	Polissílabo	Aguda	Grave	Esdrúxula
Montanha			X			X	
Condão							
Árvore							
Mar							

8- Ordena os seguintes nomes, em grupos, segundo a subclasse a que pertencem.

	Nomes Comuns	Nomes Próprios	Nomes Comuns Coletivos
Aurora			
fada			
rebanho			
montanhas			
cordilheira			

9- Sublinha os verbos das seguintes frases.

a) A pastora pediu um favor à fada.

b) A fada mostrou as ondas do mar à pastora.

c) Ela viu a neve nas montanhas.

d) Não vês ali a brancura da neve?

e) A pastora ficou muito feliz

f) Aurora sonhou com a neve.

### Grupo III – Compreensão do Oral

10- Ouve atentamente o texto que te vai ser lido e, depois, assinala a opção correta em cada uma das questões.

<p>10.1 A subida começa junto...</p> <p>a) ao Cabeço das Cabras. <input type="radio"/></p> <p>b) ao Cabeço das Vacas. <input type="radio"/></p> <p>c) ao Cabeço dos Porcos <input type="radio"/></p>	<p>10.2 Quais dos seguintes aspetos não é requisito para a subida?</p> <p>a) Um guia. <input type="radio"/></p> <p>b) Boa condição física. <input type="radio"/></p> <p>c) Pagar bilhete. <input type="radio"/></p>
--	---

<p>10.3. A duração da subida e da descida é de...</p> <p>a) cerca de três horas. <input type="radio"/></p> <p>b) cerca de quatro horas. <input type="radio"/></p> <p>c) cerca de cinco horas. <input type="radio"/></p>	<p>10.4. As quatro ilhas que se conseguem ver são...</p> <p>a) do grupo oriental. <input type="radio"/></p> <p>b) do grupo central. <input type="radio"/></p> <p>c) do grupo ocidental. <input type="radio"/></p>
---	---

**Obrigada pela colaboração.**

Anexo 7 – Perfis dos alunos

<b>Número Convencional:1</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Português	
Expetativas para o ano letivo	Aprender a ler		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	7 Elementos / 4 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento *	4		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	Analfabeta		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. O aluno continuará a frequentar o Programa Oportunidade I de modo a continuar a melhorar o seu desempenho.				
Observações	É aluno empenhado e interessado, com vontade de participar nas atividades. É carinhoso e estabelece relações de amizade com facilidade. Tende a não participar com medo de demonstrar as suas dificuldades e demonstra timidez quando a sua intervenção é solicitada.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocada;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 4</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Meio Físico e Social	
Expetativas para o ano letivo	Subir as notas.		Profissão desejada		Ator
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	9 elementos / 5 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	1		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	1º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou progressos, contudo os mesmos necessitam de ser consolidados, como tal, o aluno deverá frequentar o mesmo programa no próximo ano, podendo, a qualquer momento, desde que atingidas as competências do 1º Ciclo, integrar uma turma do currículo comum. Revela ainda muitas dificuldades no domínio da Escrita, fator que condiciona o sucesso nas diferentes áreas do saber.				
Observações	Foi ganhando interesse e motivação, passando a preocupar-se mais com os seus resultados e com a sua atitude na sala. É falador e distrai-se com facilidade. Revelou uma grande empatia com a professora e gosto em participar nas atividades propostas. Foi possível verificar uma grande evolução ao nível do saber estar e da relação aluno-pares e aluno-professora-aluno.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 5</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Português	
Expetativas para o ano letivo	Não tem.		Profissão desejada		Jogador de futebol
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	9 elementos / 4 irmãos		R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento *	2		
Profissão (pai/padrasto)	S/ Informação	Habilitações académicas (pai/padrasto)	1º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	1º ano		
Tribunal de menores	Sim	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Devido à assiduidade irregular não foi possível desenvolver um trabalho concertado e sustentado nas diferentes competências da disciplina, Não evidenciou progressos, tendo persistido as mesmas dificuldades. Continuará a frequentar o Programa Oportunidade I.				
Observações	É um aluno absentista que regressou às aulas apenas por imposição do Tribunal de Menores. Gosta das atividades e tem um bom relacionamento co os colegas e os professores, não tendo, contudo, grandes expetativas de prosseguimento de estudos.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 7</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Matemática	Disciplina que menos gosta		Meio Físico e Social	
Expetativas para o ano letivo	Aprender mais.		Profissão desejada	Cantora	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Sim	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	9 elementos / 4 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	1		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	Analfabeto		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou progressos, contudo os mesmos necessitam de ser consolidados, como tal, deverá frequentar o mesmo programa no próximo ano, podendo, a qualquer momento, desde que atingidas as competências do 1º Ciclo, integrar uma turma do currículo comum. Revela ainda muitas dificuldades nos domínios da Escrita e da Leitura, condicionando o sucesso nas diferentes áreas do saber.				
Observações	É uma aluna empenhada e interessada, revelando um bom relacionamento com os seus pares. É bastante introvertida e tímida, tendo evoluído ao nível da participação.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:8					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Fazer mais amigos		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	7 Elementos / 2 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento *	2		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. O aluno continuará a frequentar o Programa Oportunidade I.				
Observações	Veio a demonstrar-se um aluno empenhado e interessado, um pouco distraído e pouco estudioso. Melhorou as suas competências sociais ao longo do ano, demonstrando, contudo, relacionar-se melhor com os adultos do que com os seus pares.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 9</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Português	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano e ir para o 5º ano		Profissão desejada		Jogador de futebol
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social
Agregado familiar	4 Elementos / 1 irmão		Rendimento Social de Inserção		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento *	6		
Profissão (pai/padrasto)	Pedreiro	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	9º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas para o quarto ano, tendo sido reintegrado num currículo comum (5º ano), beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o 2º ciclo.				
Observações	É um aluno empenhado e interessado, um pouco distraído e pouco estudioso. Melhorou as suas competências sociais ao longo do ano, demonstrando, contudo, relacionar-se melhor com os adultos do que com os seus pares.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional:10</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Estudar mais		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Duas	Regime Educativo Especial	Sim	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	5 Elementos / 2 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	2, 4		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas pai/padrasto	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas mãe/madrasta	Analfabeta		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, contudo a subida nos resultados escolar foi efectiva, mas não muito expressiva e, como tal, não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. O aluno continuará a frequentar o Programa Oportunidade I.				
Observações	Veio a demonstrar-se um aluno mais empenhado e interessado, um pouco distraído e pouco estudioso. Melhorou as suas competências sociais ao longo do ano, demonstrando, contudo, dificuldades de relacionamento com os seus pares.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 11					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Meio Físico e Social	
Expetativas para o ano letivo	Aprender mais coisas		Profissão desejada	Pastor	
Participações disciplinares	Uma	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	5 Elementos / 2 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	6		
Profissão pai/padrasto	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão mãe/madrasta	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	6º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou progressos, contudo os mesmos necessitam de ser consolidados, como tal, o aluno deverá frequentar o mesmo programa no próximo ano, podendo, a qualquer momento, desde que atingidas as competências do 1º Ciclo, integrar uma turma do currículo comum. Revela ainda dificuldades no domínio da interpretação de enunciados escritos, factor que condiciona o sucesso nas diferentes áreas do saber.				
Observações	É um aluno interessado, participativo, um pouco distraído e dinâmico. Tem uma boa relação com os seus pares e com a professora, demonstrando, por vezes, dificuldades em acatar ordens e em lidar com as suas dificuldades/erros.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional:12</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Aprender a ler		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Sim	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	14 Elementos / 8 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento *	1		
Profissão (pai/padrasto)	-----	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Operária fabril	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. O aluno continuará a frequentar o Programa Oportunidade I de modo a continuar a melhorar o seu desempenho.				
Observações	É um aluno empenhado e interessado, com vontade de participar nas atividades. É carinhoso e estabelece relações de amizade com facilidade. Tende a não participar com medo de demonstrar as suas dificuldades e demonstra timidez quando a sua intervenção é solicitada.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:13					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Matemática	Disciplina que menos gosta		Português	
Expetativas para o ano letivo	Aprender a ler		Profissão desejada	Cantora	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Sim	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	6 Elementos / 3 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	2º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. A aluna passará a frequentar o Programa Oportunidade II de modo a continuar a melhorar o seu desempenho.				
Observações	Mostrou-se uma aluna interessada e com vontade de participar nas atividades. Tende a não participar com medo de demonstrar as suas dificuldades e demonstra timidez quando a sua intervenção é solicitada.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional:14</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Meio Físico e Social	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano		Profissão desejada	Professora de Português	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	9 Elementos / 3 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	3º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma necessitará de ser consolidada e mobilizada para outras áreas do saber. Continuará a frequentar o Programa Oportunidade I de modo a continuar a melhorar o seu desempenho e poderá, a qualquer momento, reintegrar o currículo comum.				
Observações	É uma aluna dinâmica e ativa, participando nas atividades. Revelou um grande aumento da autoestima e parece acreditar mais em si, contudo, denota ainda alguma timidez e algum receio da exposição perante os colegas. É carinhosa e afectuosa e estabeleceu uma relação de grande empatia e cumplicidade com a professora.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional:15</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Fazer mais amigos		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Duas	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	6 Elementos / 1 irmão		Rendimento Social de Inserção		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	2		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, contudo a subida nos resultados escolar foi efectiva, mas não muito expressiva e, como tal, não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. O aluno continuará a frequentar o Programa Oportunidade I.				
Observações	Veio a demonstrar-se um aluno mais empenhado e interessado, um pouco distraído e pouco estudioso. Melhorou as suas competências sociais ao longo do ano, demonstrando, contudo, dificuldades de relacionamento com os seus pares.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:17					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Música	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano		Profissão desejada	Dentista	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Sim	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	9 Elementos / 6 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	2, 4		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão mãe/madrasta	Doméstica	Habilitações académicas mãe/madrasta	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma necessitará de ser consolidada e mobilizada para outras áreas do saber. Continuará a frequentar o Programa Oportunidade I de modo a continuar a melhorar o seu desempenho e poderá, a qualquer momento, reintegrar o currículo comum.				
Observações	É uma aluna dinâmica e ativa, participando nas atividades. Revelou um grande aumento da autoestima e parece acreditar mais em si, contudo, denota ainda alguma timidez e algum receio da exposição perante os colegas. É carinhosa e afetuosa e estabeleceu uma relação de grande empatia e cumplicidade com os professores. Beneficia do Projeto de Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:18						
Localidade de residência	Rabo de Peixe					
Disciplina preferida	Todas	Disciplina que menos gosta			Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano.			Profissão desejada		Professora
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	Sete elementos/ 4 irmãos			R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*		6		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)		4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado	
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas para o quarto ano, tendo sido reintegrada num currículo comum (5º ano), beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o 2º ciclo.					
Observações	É uma aluna empenhada, afável e bastante carinhosa, denotando crenças elevadas de autoconceito. Preocupa-se com a sua imagem e com a opinião que os demais têm sobre ela, revelando, por vezes, dificuldades em lidar com o erro. Está integrada no Projeto Metodologia <i>Tutal</i> .					

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 19					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Ser melhor aluno e fazer mais amigos.		Profissão desejada	Engenheiro	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	5 Elementos / 2 irmãos		Rendimento Social de Inserção	Sim	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	6		
Profissão (pai/padrasto)	Vendedor	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	6º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas para o quarto ano, tendo sido reintegrado num currículo comum (5º ano), beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o 2º ciclo.				
Observações	É um aluno interessado, participativo e dinâmico, porém, distrai-se com facilidade. Tem uma boa relação com os seus pares e com a professora, demonstrando, por vezes, dificuldades em lidar com os seus erros, demonstrando-se muito contrariado quando os demais reparam nas suas fragilidades. Está integrado no Projeto Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:20					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Música	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano		Profissão desejada	Veterinária	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	6 Elementos / 1 irmãos		Rendimento Social de Inserção	Sim	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	3º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	2º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma necessitará de ser consolidada e mobilizada para outras áreas do saber. Continuará a frequentar o Programa Oportunidade I de modo a continuar a melhorar o seu desempenho e poderá, a qualquer momento, reintegrar o currículo comum.				
Observações	É uma aluna dinâmica e ativa, participando nas atividades. Revelou um grande aumento da autoestima e parece acreditar mais em si, contudo, denota ainda alguma timidez e algum receio da exposição perante os colegas. É carinhosa e afectuosa e estabeleceu uma relação de grande empatia e cumplicidade com a professora. Beneficia do Programa Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 21					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Não tem	Disciplina que menos gosta		Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano.		Profissão desejada	Futebolista	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Sim	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	5 elementos / 2 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	2, 4		
Profissão (pai/padrasto)	Agricultor	Habilitações académicas (pai/padrasto)	1º ano		
Profissão mãe/madrasta	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	6º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, ultrapassando algumas das suas dificuldades, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências da disciplina. Será encaminhado para o Programa Oportunidade II.				
Observações	É um aluno interessado e empenhado nas atividades, demonstrando dinâmica competitiva. Desenvolveu algumas competências sociais e de relacionamento, gerindo melhor os afetos e as emoções. Beneficia do Projecto de Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 22					
Localidade de residência	Pico da Pedra				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Português	
Expetativas para o ano letivo	Ed. Física		Profissão desejada		Jogador de futebol
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Sim	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	7 elementos / 3 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*		4	
Profissão (pai/padrasto)	S/ Informação	Habilitações académicas (pai/padrasto)		Analfabeto	
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		3º ano	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado Não
Encaminhamento	Evidenciou progressos, contudo os mesmos necessitam de ser consolidados, como tal, o aluno deverá frequentar o mesmo programa no próximo ano, podendo, a qualquer momento, desde que atingidas as competências do 1º Ciclo, integrar uma turma do currículo comum. Revela ainda muitas dificuldades no domínio da Escrita, fator que condiciona o sucesso nas diferentes áreas do saber.				
Observações	Foi ganhando interesse e motivação, passando a preocupar-se mais com os seus resultados e com a sua atitude na sala. É falador e distrai-se com facilidade. Foi possível verificar uma grande evolução ao nível do saber estar e da relação aluno-pares e aluno-professora-aluno Beneficia do Projeto Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:23					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Inglês	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano.		Profissão desejada		Cabeleireira
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	12 Elementos / 5 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	2, 4		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)		Analfabeto	
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		3º ano	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma necessitará de ser consolidada e mobilizada para outras áreas do saber. Continuará a frequentar o Programa Oportunidade I de modo a continuar a melhorar o seu desempenho e poderá, a qualquer momento, reintegrar o currículo comum.				
Observações	É uma aluna ativa, participando nas atividades. Revelou um grande aumento da autoestima e parece acreditar mais em si e nas suas capacidades. É carinhosa e afetuosa e estabeleceu uma relação de grande empatia e cumplicidade com os professores e colegas. Beneficia do Projeto de Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 24					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Aprender mais.		Profissão desejada	Apresentadora	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Sim	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	7 elementos / 3 irmãos		R.S.I.	Sim	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	2		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)		Analfabeto	
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		Analfabeta	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Sim	Institucionalizado Não
Encaminhamento	Evidenciou progressos, contudo os mesmos necessitam de ser consolidados, como tal, deverá frequentar o mesmo programa no próximo ano, podendo, a qualquer momento, desde que atingidas as competências do 1º Ciclo, integrar uma turma do currículo comum. Revela ainda muitas dificuldades nos domínios da Escrita e da Leitura e uma assiduidade algo irregular, condicionando o sucesso nas diferentes áreas do saber.				
Observações	É uma aluna empenhada e interessada, revelando um bom relacionamento com os seus pares. É bastante introvertida e tímida, tendo evoluído ao nível da participação e da gestão dos afetos. O aluno está integrado no Projeto de Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 25					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Meio Físico e Social	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano e ir para o 5º ano		Profissão desejada	Professora de Português	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	8 elementos/ 5 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	6		
Profissão (pai/padrasto)	Pedreiro	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	6º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas para o quarto ano, tendo sido reintegrada num currículo comum (5º ano), beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o 2º ciclo.				
Observações	É uma aluna empenhada, afável e bastante carinhosa. Embora se relacione bem com os seus pares e com a professora, denota alguma timidez e insegurança. Está integrada no Projeto Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 26					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano e ir para o 5º ano		Profissão desejada		Não sabe
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	7 elementos / 4 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento *	2, 4		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	3º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	2º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas para o quarto ano, tendo sido reintegrada num currículo comum (5º ano), beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o 2º ciclo.				
Observações	É uma aluna empenhada, meiga e muito afetuosa. É muito ligada à professora, tem um bom relacionamento com os colegas e é uma aluna dinâmica e bem-disposta. Está integrada no Projeto Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 27					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Ed. Física	
Expetativas para o ano letivo	Aprender mais coisas.		Profissão desejada	Cantora	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	4 elementos/ 0 irmãos		R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Pai	Acompanhamento*	3		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	2º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	3º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas para o quarto ano, tendo sido reintegrada num currículo comum (5º ano), beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o 2º ciclo.				
Observações	É uma aluna empenhada, afável. Ao longo do ano foi ganhando confiança nas suas capacidades e desenvolvendo competências sociais. É uma aluna dinâmica e participativa. Está integrada no Projeto Metodologia <i>Tatal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:28					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Português	
Expetativas para o ano letivo	Aprender a ler		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	6 Elementos / 3 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Tia	Acompanhamento*	1		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	1º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Sim	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Sim	Institucionalizado	Sim
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. O aluno continuará a frequentar o Programa Oportunidade I de modo a continuar a melhorar o seu desempenho.				
Observações	É aluno empenhado e interessado, com vontade de participar nas atividades. É carinhoso e estabelece relações de amizade com facilidade. Tende a não participar com medo de demonstrar as suas dificuldades e demonstra timidez quando a sua intervenção é solicitada.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 29					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Música	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano e ir para o 5º ano		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	5 Elementos / 2 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	6		
Profissão (pai/padrasto)	Pedreiro	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	6º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas para o quarto ano, tendo sido reintegrado num currículo comum (5º ano), beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o 2º ciclo.				
Observações	É um aluno empenhado e interessado, um pouco distraído e pouco estudioso. Está integrado no Projeto Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 30					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Inglês	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano e ir para o 5º ano		Profissão desejada		Veterinária
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	Quatro elementos / 2 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento *	6		
Profissão (pai/padrasto)	Pedreiro	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão mãe/madrasta	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	6º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas para o quarto ano, tendo sido reintegrada num currículo comum (5º ano), beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o 2º ciclo.				
Observações	É uma aluna empenhada, meiga e muito afetuosa. É muito ligada à professora, tem um bom relacionamento com os colegas e é uma aluna dinâmica e bem-disposta. Preocupa-se com a opinião que os demais têm sobre ela, revelando, por vezes, dificuldades em lidar com o erro, evitando expor as suas fragilidades. Está integrada no Projeto Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 32					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Não sabe	Disciplina que menos gosta		Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Ser melhor aluno e passar de ano.		Profissão desejada	Não sabe	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	13 Elementos / 8 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Agricultor	Habilitações académicas (pai/padrasto)	1º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	1º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas para o quarto ano, tendo sido reintegrado num currículo comum (5º ano), beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o 2º ciclo.				
Observações	É um aluno interessado, participativo e dinâmico, porém, distrai-se com facilidade. Tem uma boa relação com os seus pares e com a professora, demonstrando, por vezes, dificuldades em lidar com os seus erros. Está integrado no Projeto Metodologia <i>Tatal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:33					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Música	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano		Profissão desejada		Atriz
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Sim	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	6 Elementos / 3 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	2, 4		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma necessitará de ser consolidada e mobilizada para outras áreas do saber. Ingressará no Programa Oportunidade II.				
Observações	É uma aluna dinâmica e ativa, participando nas atividades. Revelou um grande aumento da autoestima e parece acreditar mais em si. É carinhosa e afectuosa e estabeleceu uma relação de grande empatia e cumplicidade com a professora. Beneficia do Programa Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 34</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Música	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano e ir para o 5º ano		Profissão desejada		Atriz
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	Quatro elementos/ 1 irmão		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*		6	
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)		2º ano	
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		7º ano	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas para o quarto ano, tendo sido reintegrada num currículo comum (5º ano), beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o 2º ciclo.				
Observações	É uma aluna empenhada, afável e bastante carinhosa, denotando crenças elevadas de autoconceito. Embora se relacione bem com os seus pares e com a professora, denota alguma timidez e alguma necessidade de reforço positivo por parte da professora. Preocupa-se com a sua imagem e com a opinião que os demais têm sobre ela, revelando, por vezes, dificuldades em lidar com o erro. Está integrada no Projeto Metodologia <i>Tatal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:35					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Nenhuma	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano		Profissão desejada		Não sabe
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Sim	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	6 Elementos / 3 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	3º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida consistente dos resultados, contudo, a mesma não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. A aluna continuará a frequentar o Programa Oportunidade I de modo a melhorar o seu desempenho.				
Observações	Mostrou-se uma aluna interessada e com vontade de participar nas atividades. Tende a não participar com medo de demonstrar as suas dificuldades e demonstra timidez quando a sua intervenção é solicitada. Atribui muita importância à opinião que os colegas e professores têm dela. Beneficia do Projeto de Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 36					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Inglês	Disciplina que menos gosta		Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Ser bom aluno.		Profissão desejada	Não sabe	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	5 elementos / 1 irmão		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	-----	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	Analfabeto		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências de ciclo. Continuará a frequentar o Programa Oportunidade I para consolidar as aprendizagens.				
Observações	Aumentou o seu interesse ao longo do ano, tornando-se mais participativo e empenhado. Beneficia do Projeto de Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 37					
Localidade de residência	Calhetas				
Disciplina preferida	Meio Físico e Social	Disciplina que menos gosta		Música	
Expetativas para o ano letivo	Ser bom aluno.		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	13 elementos / 6 irmãos		R.S.I.	Sim	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	Analfabeta		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Aumentou a motivação e aos resultados académica, contudo, ainda não consolidou as competências de ciclo, como tal, continuará neste programa.				
Observações	Aumentou o seu interesse ao longo do ano, tornando-se mais participativo e empenhado. Evita ser o centro das atenções, demonstrando timidez e algum recato quanto aos que os outros pensam de si. Beneficia do Projeto de Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 38					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Não tem.		Profissão desejada	Mecânico	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Sim	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	5 elementos / 2 irmãos		R.S.I.	Não	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	2º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou progressos, contudo os mesmos necessitam de ser consolidados, como tal, o aluno deverá frequentar o mesmo programa no próximo ano, podendo, a qualquer momento, desde que atingidas as competências do 1º Ciclo, integrar uma turma do currículo comum. Revela ainda muitas dificuldades no domínio da Escrita, fator que condiciona o sucesso nas diferentes áreas do saber.				
Observações	Foi ganhando interesse e motivação, passando a preocupar-se mais com os seus resultados e com a sua atitude na sala. É falador e distrai-se com facilidade. Foi possível verificar uma evolução ao nível do saber estar e da relação aluno-pares e aluno-professora-aluno. O aluno beneficia do Projeto Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 39</b>					
Localidade de residência	Pico da Pedra				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano		Profissão desejada	Futebolista	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	22 elementos / 14 irmãos		R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento *	4		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão mãe/madrasta	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	Analfabeta		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou progressos, contudo os mesmos necessitam de ser consolidados, como tal, o aluno deverá frequentar o mesmo programa no próximo ano, podendo, a qualquer momento, desde que atingidas as competências do 1º Ciclo, integrar uma turma do currículo comum. Revela ainda muitas dificuldades no domínio da Escrita, fator que condiciona o sucesso nas diferentes áreas do saber.				
Observações	Foi ganhando interesse e motivação, passando a preocupar-se mais com os seus resultados e com a sua atitude na sala. Foi possível verificar uma evolução ao nível do saber estar e da relação aluno-pares e aluno-professora-aluno. Beneficia do Projeto Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 41					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Inglês	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano e ir para o 5º ano		Profissão desejada		Professora
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	5 elementos / 0 irmãos		R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*		6	
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)		6º ano	
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		6º ano	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas para o quarto ano, tendo sido reintegrada num currículo comum (5º ano), beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o 2º ciclo.				
Observações	É uma aluna empenhada, meiga e muito afetuosa. É muito ligada à professora, tem um bom relacionamento com os colegas e é uma aluna dinâmica e bem-disposta. Preocupa-se com a opinião que os demais têm sobre ela, revelando, por vezes, dificuldades em lidar com o erro, evitando expor as suas fragilidades. Está integrada no Projeto Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 43					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Ir para o 5º ano		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	5 Elementos / 2 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*		6	
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)		Analfabeto	
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstic a	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		2º ano	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado Não
Encaminhamento	Evidenciou progressos, contudo os mesmos necessitam de ser consolidados, como tal, o aluno deverá frequentar o mesmo programa no próximo ano, podendo, a qualquer momento, desde que atingidas as competências do 1º Ciclo, integrar uma turma do currículo comum. Revela ainda muitas dificuldades no domínio da Escrita, factor que condiciona o sucesso nas diferentes áreas do saber.				
Observações	É um aluno interessado, um pouco distraído e pouco estudioso. Relaciona-se bem com os seus pares, demonstrando uma boa autoestima. Está integrado no Projeto Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:45						
Localidade de residência	Rabo de Peixe					
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta			Inglês	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano.			Profissão desejada	Pescador	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social		Sim
Agregado familiar	7 elementos / 4 irmãos			R.S.I.	Sim	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento *	1			
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto			
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	Analfabeta			
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não	
Encaminhamento	Evidenciou progressos, contudo os mesmos necessitam de ser consolidados, como tal, o aluno deverá frequentar o mesmo programa no próximo ano. Revela ainda muitas dificuldades no domínio da Escrita e da Expressão Oral, fator que condiciona o sucesso nas diferentes áreas do saber.					
Observações	Durante o ano letivo demonstrou evolução no domínio das competências da disciplina e revelou algumas diferenças de relacionamento com os seus pares. É participativo e mostrou empenho e interesse pelas actividades, sendo, porém, falador e conflituoso. Está integrado no Projeto Metodologia <i>Tutal</i> .					

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas actividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas actividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 46					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Meio Físico e Social	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano.		Profissão desejada	Professora	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	10 elementos / 3 irmãos		R.S.I.	Sim	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	1		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Sim	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências de ciclo. Revela dificuldades acrescidas no domínio da escrita e, no respeitante à leitura, ainda a faz de forma silabada.				
Observações	É uma aluna interessada e participativa, revelando, porém, dificuldade em aplicar corretamente métodos de estudo. Demonstrou, no início do ano, pouca autoestima talvez associada à sua baixa crença de autoeficácia, característica que, paulatinamente, tem vindo a ser moldada. Apresenta um bom relacionamento com os seus pares e com a professora, sendo afetuosa e meiga. Beneficia d Projecto de Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:47					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Música	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Sim	Serviço de Ação Social
Agregado familiar	6 Elementos / 3 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Sim
Encarregado de Educação	Pai	Acompanhamento*	2, 4		
Profissão (pai/padrasto)	Operário fabril	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	2º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Sim	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. O aluno continuará a frequentar o Programa Oportunidade I.				
Observações	Veio a demonstrar-se um aluno empenhado e interessado, um pouco distraído e pouco estudioso. É divertido, mas recatado quando se trata de expor dúvidas e/ou dificuldades, demonstrando dificuldade em falar em público. Melhorou as suas competências sociais ao longo do ano, demonstrando uma melhor gestão dos afetos e das emoções. Beneficia do Projeto de Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 49					
Localidade de residência	Pico da Pedra				
Disciplina preferida	Matemática	Disciplina que menos gosta		Não tem.	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano.		Profissão desejada	Bombeiro	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Sim	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	8 elementos / 1 irmão		R.S.I.	Não	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	3, 4		
Profissão (pai/padrasto)	Operário fabril	Habilitações académicas (pai/padrasto)	5º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	O aluno continuará a frequentar o Programa Oportunidade I, na medida em que, embora tenha revelado um aumento da motivação o mesmo não se verificou na aquisição de competência nem nos resultados escolares.				
Observações	É um aluno meigo e afetuoso, com interesse pela escola e com vontade de aprender. Denota crenças de autoeficácia e de autoconceito muito penalizadoras e uma autoestima pouco desenvolvida. Revela uma baixa capacidade de resiliência. Beneficia do Projeto de Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:50					
Localidade de residência	Calhetas				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Português	
Expetativas para o ano letivo	Aprender		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Duas	Regime Educativo Especial	Sim	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	8 Elementos / 5 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Mecânico	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	Analfabeta		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, contudo a subida nos resultados escolar foi efectiva, mas não muito expressiva e, como tal, não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. O aluno continuará a frequentar o Programa Oportunidade I.				
Observações	Veio a demonstrar-se um aluno mais empenhado e interessado, um pouco distraído e pouco estudioso. Melhorou as suas competências sociais ao longo do ano. Beneficia do Projeto de metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 51					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano e ir para o 5º ano		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Sim	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	7 Elementos / 4 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Pedreiro	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão mãe/madrasta	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Sim	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Sim	Institucionalizado	Sim
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. O aluno continuará a frequentar o Programa Oportunidade I.				
Observações	É um aluno conflituoso e perturbador do bom funcionamento da aula, contudo, revelou algumas melhorias na relação com os seus pares e com os professores. Reage mal ao erro e não gosta de ser confrontado com o mesmo. Está integrado no Projeto Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 52					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Inglês	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Ter boas notas.		Profissão desejada		Veterinária
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	6 elementos / 3 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento *	1		
Profissão (pai/padrasto)	S/ Informação	Habilitações académicas (pai/padrasto)	2º ano		
Profissão mãe/madrasta	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Sim	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências de ciclo. Revela dificuldades acrescidas nos domínios da escrita e da leitura.				
Observações	É uma aluna interessada e participativa, sendo, porém, tímida e reservada. Demonstra, embora cada vez menos expressivamente, pouca autoestima e baixo autoconceito. Apresenta um bom relacionamento com os seus pares e com a professora, sendo afetuosa e meiga. Beneficia do Projecto de Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 53					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Aprender mais coisas.		Profissão desejada	Professor	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	5 elementos / 2 irmãos		R.S.I.	Não	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Agricultor	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, ultrapassando algumas das suas dificuldades, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências da disciplina. Será encaminhado para o Programa Oportunidade II.				
Observações	É um aluno interessado e empenhado nas atividades, demonstrando espírito de iniciativa e dinâmica competitiva. Desenvolveu algumas competências sociais e de relacionamento, gerindo melhor os afetos e as emoções. Beneficia do Projecto de Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:54					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Matemática	Disciplina que menos gosta		Não sabe	
Expetativas para o ano letivo	Aprender a ler		Profissão desejada	Não sabe	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	13 Elementos / 7 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Pedreiro	Habilitações académicas (pai/padrasto)	1º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. A aluna passará a frequentar o Programa Oportunidade II de modo a continuar a melhorar o seu desempenho.				
Observações	Mostrou-se uma aluna interessada e com vontade de participar nas atividades. É carinhosa e solicita muita atenção à professora, continuando a revelar algum receio de errar. Beneficia do Projecto de Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 55					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Meio Físico e Social	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano.		Profissão desejada	Professor	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	7 elementos / 3 irmãos		R.S.I.	Sim	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	2, 4		
Profissão (pai/padrasto)	Desempregado	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão mãe/madrasta	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, ultrapassando algumas das suas dificuldades, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências da disciplina. Será encaminhado para o Programa Oportunidade II.				
Observações	É um aluno interessado e empenhado nas atividades, demonstrando espírito de iniciativa e dinâmica competitiva. Desenvolveu algumas competências sociais e de relacionamento, gerindo melhor os afetos e as emoções. Demonstrou clara empatia com a professora e com a turma. Beneficia do Projecto de Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 56					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Todas	Disciplina que menos gosta		Inglês	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano.		Profissão desejada		Bombeiro
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	7 elementos / 4 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*		1	
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)		3º ano	
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		4º ano	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências de ciclo. Revela dificuldades acrescidas no domínio da escrita e, no respeitante à leitura, ainda a faz de forma silabada.				
Observações	É um aluno interessado e participativo, revelando, porém, dificuldade em aplicar corretamente métodos de estudo. Demonstrou, no início do ano, pouca autoestima talvez associada à sua baixa crença de autoeficácia, característica que, paulatinamente, tem vindo a ser moldada. Beneficia d Projecto de Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:57					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Não sabe	Disciplina que menos gosta		Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano		Profissão desejada		Não sabe
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	5 Elementos / 2 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*		4	
Profissão (pai/padrasto)	-----	Habilitações académicas (pai/padrasto)		4º ano	
Profissão (mãe/madrasta)	-----	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		4º ano	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida expressiva dos resultados, contudo, a mesma não permitiu uma aquisição plena das competências de final de ciclo. A aluna passará a frequentar o Programa Oportunidade II de modo a continuar a melhorar o seu desempenho.				
Observações	Mostrou-se uma aluna interessada e com vontade de participar nas atividades. Tende a não participar com medo de demonstrar as suas dificuldades e demonstra timidez quando a sua intervenção é solicitada.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 58</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Não tem.		Profissão desejada	Cabeleireira	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	5 elementos / 2 irmãos		R.S.I.	Sim	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	1		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Sim	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, tendo superado algumas dificuldades, contudo, não conseguiu concluir as competências de ciclo e, como tal, deverá continuar mais um ano neste programa de recuperação de escolaridade.				
Observações	Demonstrou maior interesse e empenho nas tarefas e uma maior capacidade de se relacionar com os demais. É uma aluna divertida e dinâmica, contudo, parece rezear a opinião que os outros têm sobre si.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional:59</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Fazer mais amigos		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Sim	Serviço de Ação Social
Agregado familiar	8 Elementos / 5 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	2		
Profissão (pai/padrasto)	Padeiro	Habilitações académicas (pai/padrasto)		4º ano	
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		4º ano	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado
Encaminhamento	O aluno continuará a frequentar o Programa Oportunidade I, na medida em que o aumento da motivação e dos resultados, embora expressivo, não foi suficiente para colmatar dificuldades anteriores muito pronunciadas.				
Observações	Ao longo do programa foi desenvolvendo competências sociais, demonstrando maior facilidade em lidar com os seus pares. Geriu melhor as suas emoções e passou a demonstrar mais segurança nas suas intervenções. É meigo e solicita muita atenção da professora, demonstrando a necessidade do reforço positivo.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 60					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Inglês	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano		Profissão desejada	Cabeleireira	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Sim	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	7 elementos / 4 irmãos		R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*		1	
Profissão (pai/padrasto)	Vendedor ambulante	Habilitações académicas (pai/padrasto)		Analfabeto	
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		Analfabeta	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado Não
Encaminhamento	Evidenciou progressos, superando algumas das suas dificuldades, contudo é necessário dar continuidade ao trabalho desenvolvido, devendo, como tal, frequentar o mesmo programa no próximo ano. Revela ainda muitas dificuldades nos domínios da Escrita e da Leitura, condicionando o sucesso nas diferentes áreas do saber.				
Observações	É uma aluna empenhada e interessada, revelando um bom relacionamento com os seus pares. É bastante introvertida e tímida, tendo evoluído ao nível da participação. Demonstra alguma falta de segurança e algum receio de falar em público. Beneficia do Projecto de Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional:61					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Meio Físico e Social	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano		Profissão desejada	Professora de Português	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Sim	Serviço de Ação Social
Agregado familiar	6 Elementos / 3 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	-----	Habilitações académicas (pai/padrasto)	3º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	3º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Sim	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Elevou bastante os seus níveis de motivação, assim como obteve uma subida dos resultados, contudo, a mesma necessitará de ser consolidada e mobilizada para outras áreas do saber. Continuará a frequentar o Programa Oportunidade I de modo a continuar a melhorar o seu desempenho.				
Observações	É uma aluna dinâmica, participando nas atividades. Revelou um grande aumento da autoestima e parece acreditar mais em si. É carinhosa e afetuosa. Beneficia do Programa de Metodologia <i>Tutal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 62</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Inglês	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano.		Profissão desejada		Educadora de Infância
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Sim	Serviço de Ação Social
Agregado familiar	6 elementos / 3 irmãos		R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Pai	Acompanhamento*		1	
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)		4º ano	
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		4º ano	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, ultrapassando algumas das suas dificuldades, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências da disciplina. Será encaminhada para o Programa Oportunidade II.				
Observações	É uma aluna empenhada e interessada, revelando um bom relacionamento com os seus pares. É afetuosa e meiga, contudo, essas características foram sobressaindo ao longo do ano letivo, na medida em que, inicialmente, demonstrava algumas dificuldades em lidar com os afetos. É tímida e introvertida, revela dificuldade em falar em público e receia expor as suas fragilidades.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 63					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Nenhuma	Disciplina que menos gosta		Inglês	
Expetativas para o ano letivo	Não tem.		Profissão desejada		Não sabe
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	5 elementos / 2 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	Analfabeto		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências de ciclo. Passará a frequentar o Programa Oportunidade II para consolidar as aprendizagens.				
Observações	Aumentou o seu interesse ao longo do ano, tornando-se mais participativo e empenhado. Sente vergonha da exposição perante a turma, demonstrando receio de falhar e de desiludir os colegas.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 64					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Música	Disciplina que menos gosta		Ed. Física	
Expetativas para o ano letivo	Não tem.		Profissão desejada	Bailarina	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	13 elementos / 7 irmãos		R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	2, 4		
Profissão (pai/padrasto)	Pedreiro	Habilitações académicas (pai/padrasto)	1º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, ultrapassando algumas das suas dificuldades, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências da disciplina. Será encaminhada para o Programa Oportunidade II.				
Observações	Revelou melhoria no comportamento e na atitude da sala de aula, demonstrando-se mais interessada e motivada.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 65</b>							
Localidade de residência	Rabo de Peixe						
Disciplina preferida	Nenhuma	Disciplina que menos gosta		Todas			
Expetativas para o ano letivo	Não tem.		Profissão desejada	Não sabe			
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">Serviço de Ação Social</td> <td style="text-align: center;">Sim</td> </tr> </table>	Serviço de Ação Social	Sim
Serviço de Ação Social	Sim						
Agregado familiar	6 elementos / 3 irmãos		R.S.I.	Sim			
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4				
Profissão (pai/padrasto)	Maquinista	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano				
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano				
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não		
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências de ciclo. Passará a frequentar o Programa Oportunidade II para consolidar as aprendizagens.						
Observações	Aumentou o seu interesse ao longo do ano, tornando-se mais participativo e empenhado. É um líder e não acata ordens.						

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 67					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Não tem.		Profissão desejada	Agricultor	
Participações disciplinares	Duas	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	9 elementos / 2 irmãos		R.S.I.	Não	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	1		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, ultrapassando algumas das suas dificuldades, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências da disciplina. Será encaminhado para o Programa Oportunidade II.				
Observações	Foi ganhando interesse e motivação, passando a preocupar-se mais com os seus resultados e com a sua atitude na sala. É falador, perturbador e distrai-se com facilidade. Revelou empatia com a professora e gosto em participar nas atividades propostas. Embora dinâmico é bastante introvertido e fechado nas suas dificuldades, não reconhece o erro e quando confrontado com ele tende a desvalorizá-lo. Denotou uma evolução ao nível do saber estar e da relação aluno-pares e aluno-professora-aluno, bem como um aumento do respeito para com os demais.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 68</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Música	Disciplina que menos gosta	Matemática		
Expetativas para o ano letivo	Ter notas para tirar um curso.		Profissão desejada	Bailarina	
Participações disciplinares	Uma	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	9 elementos/ 4 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	2º ano		
Profissão mãe/madrasta	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	6º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas, tendo sido reintegrada numa escola profissional (devido à sua idade e ao desejo de prosseguir uma via mais profissionalizante) a seguir um currículo comum, beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o curso.				
Observações	É uma aluna empenhada e interessada, revelando um bom relacionamento com os seus pares. É bastante carinhosa, contudo, essa característica foi sobressaindo ao longo do ano letivo, na medida em que, inicialmente, demonstrava algumas dificuldades em lidar com os afetos. Preocupa-se com a sua imagem e com a opinião que os demais têm sobre ela, revelando, por vezes, dificuldades em lidar com o erro e com a exposição.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 70					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Meio Físico e Social	
Expetativas para o ano letivo	Não tem.		Profissão desejada	Cabeleireira	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	6 elementos / 3 irmãos		R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	1		
Profissão (pai/padrasto)	Pedreiro	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Sim	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Sim	Institucionalizado	Sim
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, tendo superado algumas dificuldades, contudo, não conseguiu concluir as competências de ciclo e, como tal, deverá continuar mais um ano neste programa de recuperação de escolaridade.				
Observações	Demonstrou maior interesse e empenho nas tarefas e uma maior capacidade de se relacionar com os demais. É uma aluna divertida e dinâmica, contudo, parece reçar a opinião que os outros têm sobre si.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 71					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Não tem	Disciplina que menos gosta		Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Não tem.		Profissão desejada	Jogador de futebol	
Participações disciplinares	Duas	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	6 elementos / 3 irmãos		R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*		1	
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)		4º ano	
Profissão (mãe/madrasta)	Operária fabril	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		4º ano	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, ultrapassando algumas das suas dificuldades, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências da disciplina. Será encaminhado para o Programa Oportunidade II.				
Observações	Denota grandes problemas de comportamento, acatando ordens com dificuldades. Teria capacidade para alcançar outros resultados, contudo, apresenta pouco interesse em reingressar num percurso escolar comum.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 72					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Não tem	Disciplina que menos gosta		Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Fazer novos amigos		Profissão desejada		Não sabe
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Sim
Agregado familiar	8 elementos / 5 irmãos		R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*		1	
Profissão (pai/padrasto)	Pedreiro	Habilitações académicas (pai/padrasto)		4º ano	
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		4º ano	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, ultrapassando algumas das suas dificuldades, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências da disciplina. Será encaminhado para o Programa Oportunidade II.				
Observações	Denota grandes problemas de comportamento, acatando ordens com dificuldades. Embora tenha demonstrado uma grande melhoria ao nível da motivação e do empenho, parece que apenas as atividades lhe despertaram o interesse, na medida em que prefere continuar num programa de recuperação do que reingressar num currículo comum.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 73</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Inglês	Disciplina que menos gosta		Meio Físico e Social	
Expetativas para o ano letivo	Ter notas para tirar um curso.		Profissão desejada		Atriz
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	5 elementos / 2 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	1		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Sim	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas, tendo sido reintegrada numa escola profissional (devido à sua idade e ao desejo de prosseguir uma via mais profissionalizante) a seguir um currículo comum, beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o curso.				
Observações	É uma aluna empenhada e interessada, revelando um bom relacionamento com os seus pares. É bastante carinhosa, contudo, essa característica foi sobressaindo ao longo do ano letivo, na medida em que, inicialmente, demonstrava algumas dificuldades em lidar com os afetos.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 75					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Música	Disciplina que menos gosta		Meio Físico e Social	
Expetativas para o ano letivo	Não tem.		Profissão desejada	Esteticista	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Não	Serviço de Ação Social Sim
Agregado familiar	9 elementos / 4 irmãos		R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	1		
Profissão (pai/padrasto)	S/ Informação	Habilitações académicas (pai/padrasto)	1º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	1º ano		
Tribunal de menores	Sim	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Sim	Institucionalizado	Sim
Encaminhamento	Não evidenciou progressos, tendo persistido as mesmas dificuldades. Passará a frequentar o Programa Oportunidade II.				
Observações	É uma aluna com assiduidade irregular e que foi institucionalizada por ordem do Tribunal de Menores por suspeita de negligência e maus tratos. Adotou um comportamento mais agressivo e revoltado, tendo diminuído os índices de concentração e de atenção. Não obstante, pareceu mais participante e mais interessada e motivada para as atividades.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 76</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Música	Disciplina que menos gosta		Meio Físico e Social	
Expetativas para o ano letivo	Não tem.		Profissão desejada		Esteticista
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Sim	Serviço de Ação Social
Agregado familiar	15 elementos / 4 irmãos		R.S.I.		Não
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*		1	
Profissão (pai/padrasto)	Pedreiro	Habilitações académicas (pai/padrasto)		4º ano	
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)		2º ano	
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens		Não	Institucionalizado
Encaminhamento	Não evidenciou progressos, tendo persistido as mesmas dificuldades. Passará a frequentar o Programa Oportunidade II.				
Observações	Demonstrou uma grande evolução ao nível do interesse e do empenho, demonstrando um aumento considerável da autoestima e da crença de autoeficácia. Valorizou as aprendizagens, contudo, as dificuldades evidenciadas eram bastantes e não foi possível colmatá-las.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 77</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Matemática	
Expetativas para o ano letivo	Aprender mais coisas		Profissão desejada	Cabeleireira	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Sim	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	6 elementos / 3 irmãos		R.S.I.		Sim
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento *	1		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	2º ano		
Profissão mãe/madrasta	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	5º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	A aluna revelou progressos e colmatou algumas das suas dificuldades, porém, ainda não conseguiu atingir as competências de final de ciclo, e, como tal, deverá continuar a frequentar o Programa Oportunidade I.				
Observações	Demonstrou uma grande evolução ao nível do interesse e do empenho, demonstrando um aumento considerável da autoestima e da crença de autoeficácia. Evidenciou a aquisição de competências funcionais e sociais.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional: 78</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Português	Disciplina que menos gosta		Ed. Física	
Expetativas para o ano letivo	Passar de ano.		Profissão desejada	Bailarina	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	11 elementos / 8 irmãos		R.S.I.	Não	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	1		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Atingiu as competências definidas, tendo sido reintegrada numa escola profissional (devido à sua idade e ao desejo de prosseguir uma via mais profissionalizante) a seguir um currículo comum, beneficiando de algumas adaptações ao nível dos momentos formais de avaliação, sem prejuízo do desenvolvimento das competências definidas para o curso.				
Observações	É uma aluna empenhada e interessada, revelando um bom relacionamento com os seus pares. É bastante carinhosa, contudo, essa característica foi sobressaindo ao longo do ano letivo, na medida em que, inicialmente, demonstrava algumas dificuldades em lidar com os afetos, mostrando-se muito tímida. Revela alguma dificuldade em expor-se, denotando timidez e embaraço quando sente que os outros a estão a avaliar.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

Número Convencional: 79					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Ed. Física	Disciplina que menos gosta		Não sabe	
Expetativas para o ano letivo	Não tem.		Profissão desejada	Não sabe	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Não	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	5 elementos / 2 irmãos		R.S.I.	Não	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	-----	Habilitações académicas (pai/padrasto)	6º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	Evidenciou alguns progressos, contudo os mesmos não foram suficientes para atingir as competências de ciclo. Passará a frequentar o Programa Oportunidade II para consolidar as aprendizagens.				
Observações	Aumentou o seu interesse ao longo do ano, tornando-se mais participativo e empenhado. É afetuoso e apaziguador e desenvolver várias competências sociais e afetivas ao longo do ano.				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional:83</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Todas	Disciplina que menos gosta		Não sabe	
Expetativas para o ano letivo	Aprender coisas novas.		Profissão desejada	Cabeleireira	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial	Sim	Serviço de Ação Social	Sim
Agregado familiar	6 Elementos / 3 irmãos		Rendimento Social de Inserção	Sim	
Encarregado de Educação	Mãe	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	Pescador	Habilitações académicas (pai/padrasto)	Analfabeto		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	A aluna que está sob a alçada do Regime Educativo Especial completará 18 anos e deixará de frequentar a escola.				
Observações	É uma aluna empenhada e interessada, com vontade de participar nas atividades. É carinhosa e estabelece relações de amizade com facilidade. Beneficia do Projeto Metodologia <i>Total</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

<b>Número Convencional:84</b>					
Localidade de residência	Rabo de Peixe				
Disciplina preferida	Todas	Disciplina que menos gosta		Não tem	
Expetativas para o ano letivo	Aprender.		Profissão desejada	Não sabe	
Participações disciplinares	Não	Regime Educativo Especial		Sim	Serviço de Ação Social
Agregado familiar	5 Elementos / 2 irmãos		Rendimento Social de Inserção		Sim
Encarregado de Educação	Pai	Acompanhamento*	4		
Profissão (pai/padrasto)	----	Habilitações académicas (pai/padrasto)	4º ano		
Profissão (mãe/madrasta)	Doméstica	Habilitações académicas (mãe/madrasta)	4º ano		
Tribunal de menores	Não	Comissão de Proteção de Crianças e Jovens	Não	Institucionalizado	Não
Encaminhamento	O aluno está abrangida por um CEI e continuará a acompanhar a turma no Programa Oportunidade I.				
Observações	É um aluno com vontade de aprender e comunicativo. É carinhoso e estabelece relações de amizade com facilidade. Beneficia do Projeto de Metodologia <i>Tatal</i> .				

**\*Legenda para o tipo de acompanhamento**

- 1- Nenhum
- 2- Comparece, por vezes, quando convocado;
- 3- Comparece sempre que convocado;
- 4- Comparece na entrega dos registos de avaliação;
- 5- Comparece nas atividades dinamizadas pelo educando;
- 6- Acompanhamento completo (participa nas diversas atividades escolares desenvolvidas na escola ou em casa).

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top left is the Moodle logo with the tagline 'Ebi Rabo de Petso'. Below it, the course name 'EBIRP MotivARTE' is displayed. The left sidebar contains several menu sections: 'Pessoas' with 'Participantes'; 'Actividades' with 'Chats', 'Fóruns', 'Glossários', 'Questionários', 'Recursos', and 'Testes'; 'Procurar nos fóruns' with a search box and 'Go' button; 'Administração' with various system management options; and 'As minhas disciplinas' listing course subjects like 'Língua Portuguesa' and 'MATEMÁTICA'. The main content area is titled 'Lista de tópicos' and features three topic cards. The first card, 'Aprender é fixe!', includes a cartoon character, a 'Notícias' icon, 'Conversa da treta', 'Dúvidas', and a red 'IMPORTANTE' stamp with 'Avalia!!!!' and 'Questão de opinião'. The second card, 'Ferramentas de trabalho!', shows a wrench and pliers icon and lists 'Conjugador de verbos', 'Piberam Online', 'Ciberdúvidas', and 'Plano Nacional de Leitura'. The third card, 'Jogos de Língua Portuguesa', lists 'Gramaticando!', 'Jogos interativos', and 'Brinca e aprende'. The final section, '3 Obras para ler', lists several books and ends with 'Campeonato de Leitura'.

**moodle**  
Ebi Rabo de Petso

EBIRP ► MotivARTE

**Pessoas** [↕]  
Participantes

**Actividades** [↕]  
Chats  
Fóruns  
Glossários  
Questionários  
Recursos  
Testes

**Procurar nos fóruns** [↕]  
Go  
Pesquisa avançada ?

**Administração** [↕]  
Activar modo edição  
Configurações  
Atribuir papéis  
Grupos  
Cópia de segurança  
Restaurar  
Importar  
Reiniciar  
Relatórios  
Perguntas  
Escalas  
Ficheiros  
Notas  
Anule a minha inscrição em MotivARTE

**As minhas disciplinas** [↕]  
Língua Portuguesa  
Língua Portuguesa 6º Ano  
MotivArte  
OFICINAS - NPPEB  
OFICINAS DE PORTUGUÊS E DE MATEMÁTICA  
Todas as disciplinas ...

**Lista de tópicos**

**Aprender é fixe!**  
Notícias  
Conversa da treta  
Dúvidas  
Avalia!!!!  
Questão de opinião

**1 Ferramentas de trabalho!**  
Conjugador de verbos  
Piberam Online  
Ciberdúvidas  
Plano Nacional de Leitura

**2 Jogos de Língua Portuguesa**  
Gramaticando!  
Jogos interativos  
Brinca e aprende

**3 Obras para ler**  
Tenório  
O caçador caçado  
Ladino  
O voo do pardal  
A casa e o tesouro  
A velha do bosque  
Faísca conta a sua história  
**Campeonato de Leitura**

- Tendão
- Vencedor: Erica Cabral**
- O caçador caçado
- Vencedor: Leandro Melo**
- A velha do bosque
- Vencedor: Erica Cabral**

- 4 Atividades**
- Cantinho das palavras
  - Pensamentos Positivos

**5 O aluno em destaque!**



Todas as semanas teremos um aluno em destaque. Esse aluno deve, nos três dias em que temos aula, dar-se a conhecer mais um pouco (a sua música preferida, o seu livro preferido, o seu animal de estimação, a sua refeição preferida, etc.). Pode usar os recursos que quiser para a sua apresentação desde que me informe com antecedência.

No final da semana, todos os colegas deverão ter uma palavra simpática para partilhar com o aluno em destaque.

Aqui fica um exemplo:

Sejam criativos e surpreendam-me...

**6 Objetos, plantas e animais na 1ª pessoa**

Escolhe um animal, um objecto ou uma planta a que queiras dar voz (ex. bola de futebol, páss. bico, estajo, cabeça, etc.)

Na 1ª pessoa do singular, vais dizer quem és, como és, onde vives, o que pensas das pessoas e dos outros seres do mundo

**7 Notícias feitas histórias**


**Instruções:**

1. Lê as notícias que são apresentadas a seguir.
2. Escolhe uma das notícias e transforma-a numa história em que caracterizes os espaços e as personagens e descrevas as aventuras. Não te esqueças de criar elementos para a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Bom trabalho.

- Notícias que esperam história
- Exemplo de uma notícia feita história

**8**



**Olimpiadas da Língua Portuguesa**

- Olimpíadas da Língua Portuguesa
- Vencedor: Diana Pacheco**

## 1- Apresentação

O presente programa de motivação surge no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências de Educação – Educação Especial -, subordinada aos temas da Motivação, Aprendizagem e Relação Pedagógica.

Pretende-se que, alunos que parecem menos motivados, atendendo ao seu historial repetido de insucesso escolar (Faria e Cortez, 2011), sendo submetidos, na disciplina de Português, a um Programa de Motivação, elaborado com base nas propostas de estratégias motivacionais, nos fatores de motivação propostos na literatura, assim como nos resultados de um inquérito preliminar aplicado aos alunos da amostra versando sobre a mesma temática, possam aumentar os seus índices motivacionais, aumentando, conseqüentemente, o seu desempenho escolar, que por sua vez, aumentará, reciprocamente, a motivação (Alfonzo, 2007; André, 2007; Lobo, 2007; Carvalho, 2007; Boruchovitch, 2008; Paiva, 2008; Ndagijimana, 2008; Martinelli e Genari, em 2009; Brust, 2009; Sobral, 2009; Sérgio *et al.*, 2010; Lourenço e Paiva, 2010; Magalhães, 2011; Silva e Bertoso, 2011; Souza, 2011).

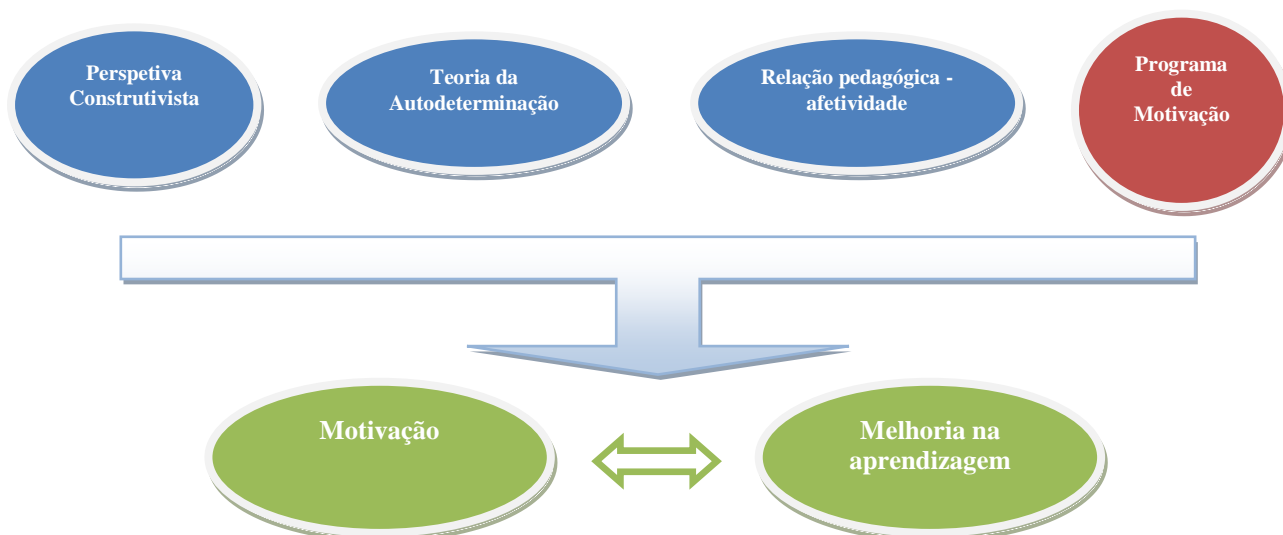


Fig. 2- Quadro exemplificativo dos princípios estruturantes do programa

## **2- Justificação**

A Educação consagra-se, especialmente nos dias de hoje, como um elemento socializador por excelência, tentando atenuar as assimetrias culturais e sociais patentes numa sociedade dinâmica, cooperativa e participativa em constante mutação e acomodação. Contudo, embora a sua função seja clara, a operacionalização da mesma nem sempre é linear, dadas as inúmeras variáveis que congrega. Espaço dos alunos e para os alunos, deverá permitir que os mesmos a sintam como pertença e a concebam como um dos veículos fundamentais para a sua formação enquanto alunos e, primordialmente, enquanto sujeitos ativos capazes de compreender e apreender o mundo.

Muitos são os estudos feitos em torno das Ciências Sociais e/ou da Educação, sendo que, segundo Paiva e Boruchovitch (2008), nos últimos anos a pesquisa educacional tem dado primazia a estudos subordinados à motivação dos alunos, dado o seu relevo para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos mesmos. Esta é uma tendência de rutura, uma vez que as teorias mais antigas limitavam o papel da motivação a uma importante pré-condição. Por seu turno, as atuais perspetivas parecem, na ótica de Lourenço e Paiva (2010), considerar que a relação entre a aprendizagem e a motivação vai muito além de uma pré-condição, estando patente entre elas uma relação de reciprocidade em que ambas se influenciam mutuamente, corroborando as opiniões de Pfromm (1987), Mitchell (1992) e Boruchovitch (2008).

Estar motivado para aprender pressupõe a promoção nos alunos de estratégias de autorregulação ou de metacognição e tem sido assunto objeto de numerosas intervenções educativas, o que mostra a importância dos processos motivacionais, não descurando os cognitivos, no desempenho numa aprendizagem com significado. Investigações recentes indicam que é, igualmente, necessário que o aluno possua um conhecimento das suas capacidades, acompanhado por sentimentos de autoestima positiva que lhe permita usar as melhores estratégias para aprender eficazmente (Pocinho e Canavarro, 2009).

Face às exigências do currículo escolar que enfrentam, investigações recentes sugerem que as estratégias de motivação para a aprendizagem se devem centrar na autoestima e nas atribuições causais do sucesso, por um lado, e nos hábitos de estudo, por outro, tendo já sido comprovada a sua influência no rendimento escolar (Fleming, 2001; Edwards e Harwood, 2003; Pocinho; 2004, Pocinho et al., 2007, Pocinho e Canavarro, 2009).

A investigação sugere que os bons alunos desenvolvem atribuições causais internas, explicando os seus elevados resultados com base na capacidade e esforço despendido, atribuindo os seus baixos resultados ao pouco esforço (Pocinho *et al.*, 2007). Os maus alunos, por sua vez, atribuem os seus melhores resultados à sorte e os baixos resultados à falta de capacidade ou a falta de sorte (Almeida *et al.*, 2006). Uma das razões para esta associação entre atribuições e rendimento estará em que os bons alunos ao atribuírem as causas do seu sucesso à capacidade e esforço, tendem a desenvolver abordagens de aprendizagem profunda e autorregulada. Ao contrário, quando os alunos tendem a explicar os seus resultados escolares com base na sorte ou noutras causas externas, tendem a desenvolver abordagens de aprendizagem superficial (Rosário *et al.*, 2003). Um padrão atribucional mal adaptado tende a explicar o fracasso escolar com base em causas internas e estáveis, assim como os desempenhos positivos a causas externas e instáveis, conduzindo o aluno a duvidar das suas capacidades e competências de aprendizagem (Mascarenhas et al. 2005). Quase sempre, estes últimos alunos acabam por desenvolver e apresentar níveis baixos de autoconceito académico, desmotivação escolar e sentimentos de desânimo. Ao mesmo tempo, ocorre ainda que quando os maus resultados são atribuídos a causas externas, por exemplo ao professor ou à sorte, este estilo atribucional funciona como uma proteção da autoestima do aluno perante o insucesso. Para além da influência da autoestima e das atribuições causais na motivação para aprender, se o aluno não possui hábitos de estudo, não atinge o sucesso esperado, e fica desmotivado para a aprendizagem.

Assim, justifica-se o lançamento de um Programa de Motivação de Motivação com o objetivo geral de: Promover a motivação e, conseqüentemente, os resultados escolares, trabalhando as crenças de autoeficácia e de autoconceito de uma relação pedagógica de qualidade, com a tónica na afetividade.

### **3- Destinatários**

Setenta alunos do Subprograma Oportunidade I, com idades compreendidas entre os dez e os dezassete anos, da Escola Rui Galvão de Carvalho pertencente à Escola Básica e Integrada de Rabo de Peixe.

### **4- Contextualização**

A Escola Rui Galvão de Carvalho conta, atualmente, no Segundo Ciclo, com treze turmas de Currículo Comum e dezoito turmas do Programa Oportunidade, sendo que nove se encontram no subprograma Oportunidade I e as outras nove, no subprograma Oportunidade II, selecionando-se uma amostra de setenta e um alunos dos cento e cinquenta e quatro inscritos no subprograma oportunidade I. Destes setenta e um, quarente e três alunos estão integrados no Projeto *Metodologia Total*, sendo que se pretende contribuir para compreender o impacto do mesmo projeto na relação pedagógica, na motivação e, conseqüentemente, na aprendizagem dos mesmos. Mais se deve acrescentar que, de modo a limitar a multiplicidade de condicionantes a contribuir para a aprendizagem, o programa de motivação, será implementado na disciplina de Português, sob a orientação da mesma docente, aspirando-se, assim, a uma maior fidedignidade dos resultados, mesmos que a mesma nunca venha a ser absoluta, não se podendo reportar os resultados exclusivamente à motivação.

### **5- Objetivos específicos**

- Motivar os alunos para a aprendizagem;
- Promover uma relação pedagógica afetuosa e de qualidade;
- Aumentar o autoconceito e as crenças de autoeficácia;
- Oferecer estímulos de motivação, através de atividades que solicitem a participação ativa dos alunos, promovendo mudanças positivas no seu comportamento;
- Promover a aprendizagem colaborativa;
- Melhorar os resultados escolar dos alunos.

## **6- Duração**

O presente programa será desenvolvido durante nove meses, englobando os anos letivos de 2010/2012.

## **7- Operacionalização**

### **7.1. Estratégias / Técnicas de motivação (autoconceito, autoeficácia, relação pedagógica)**

As atividades a desenvolver trabalham/aplicam os princípios e conceitos seguintes:

- **Princípio da progressão:** partir da parte para o todo; do conhecido para a descoberta; do mais simples para o mais complicado, num *continuum* crescente de complexidade e exigência;
- **Vitória inicial:** planificar atividades que permitam a todos os alunos atingirem o sucesso. Privilegiar as mudanças moderadas no nível de dificuldade e complexidade de uma tarefa, adequando-o ao perfil de desempenho do aluno, favorecendo atividades de dificuldade média nas quais seja possível evocar conhecimentos anteriores e preparar aprendizagens futuras;
- **Experiências significativas:** privilegiar a realidade envolvente e a atualidade, partindo das vivências e das experiências do aluno para a exploração de conteúdos e competências;
- **Adequação aos interesses dos alunos:** relacionar os temas a tratar com os interesses, necessidades e problemas próprios de cada idade ou fase da vida, sempre que o mesmo seja exequível;
- **Consideração das aspirações dos alunos:** relacionar, sempre que possível, a as aprendizagens, os conteúdos e a ativação das competências, com as aspirações de cultura, de prestígio e de vida profissional futura do aluno;

- **Promoção da autonomia:** perspetivar o professor como mediador flexível do conhecimento, apenas faz aquilo que o aluno ainda não dispõe de ferramentas para fazer;
- **Respeito pelo ritmo de aprendizagem individual:** propor tarefas suplementares, enriquecedoras e desafiantes, para os alunos com um ritmo de trabalho mais elevado;
- **Parcerias de estudo:** Valorizar e utilizar as diferenças individuais, levando os alunos mais motivados, com mais competências ou mais adiantados na assimilação e mobilização dos conteúdos, a explicar, a outro colega da turma, a matéria; constituindo um desafio para os primeiros e uma modelação para os últimos;
- **Conhecimento preciso dos objetivos:** explicitar nitidamente quais são as metas a atingir e qual o objetivo daquela aprendizagem, de modo a que o aluno reconheça claramente os fins a que se destinam os esforços solicitados;
- **Valorização da matéria:** mostrar a relevância imediata e futura da matéria, do ponto de vista social, profissional, técnico e industrial;
- **Aprendizagem cooperativa:** promover o desenvolvimento do espírito de entreatajuda, de respeito pelo outro, de responsabilização individual e coletiva por um trabalho que é um todo e de todos. Impulsiona a valorização das diferenças individuais e do contributo de cada um num processo conjunto, desenvolvendo competências académicas e sociais nos alunos e na comunidade;
- **Aluno como agente ativo da aprendizagem:** entender o professor enquanto mentor e facilitador do processo de descoberta autónoma e dinâmica dos conceitos, por parte do aluno, proporcionando a interação sujeito-objeto, recorrendo a experiências; à pesquisa e à resolução de problemas e responsabilizando o aluno pela sua aprendizagem, numa relação de parceria, em que professor e aluno são afetados por essa troca interpessoal;
- **Valorização do aluno enquanto promotor de aprendizagem:** as expectativas do professor sobre o aluno são profecias que se cumprem por si mesmas. O aluno tende a render o que o professor espera dele;

- **Experimentação:** dinamizar atividades de realização, de resolução de situações problemáticas, de experimentação, levando os alunos a agir física e intelectualmente, promovendo o ensino pela descoberta e a manipulação real das aprendizagens, onde a teoria é extraída da prática;
- **Negociação coletiva:** levar os alunos a realizar a aula e a pensá-la como sua. Reconhecer e atender às sugestões dos alunos, numa lógica de participação e de negociação, promovendo a partilha de ideia e a observância dos interesses individuais;
- **Avaliação formativa:** respeitar as capacidades e as características do aluno, levando-o a participar de forma dinâmica no processo, a refletir sobre as suas áreas fortes e as suas dificuldades, a tirar partido das primeiras para colmatar as últimas, numa perspectiva de aperfeiçoamento, de crescimento e de superação das fragilidades individuais, levando os alunos a sentirem-se satisfeitos com o que já aprenderam e a motivarem-se para as aprendizagens futuras;
- **Reconhecimento das vitórias:** reconhecer o progresso escolar dos alunos, comparando os seus conhecimentos atuais com os anteriores, levando-os a perceberem as melhorias ocorridas e a acreditar na possibilidade de continuarem a potenciar as suas capacidades e competências;
- **Motivação da professora:** manifestar entusiasmo nas atividades realizadas em aula, postulando-se como um modelo ou exemplo de motivação. A sua atitude vai condicionar a qualidade da relação pedagógica, sendo que características como a simpatia, a compreensão e o entusiasmo serão decisivos para o processo de vinculação;
- **Utilização do reforço positivo:** recorrer ao reforço positivo enquanto processo motivacional, incrementando índices de autoconceito e de autoeficácia estáveis e fortes; bem como, incentivando o esforço e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem e enaltecendo as conquistas e os pequenos progressos;
- **Material didático:** recorrer a vários materiais, privilegiando múltiplas entradas de informação para a exploração de conteúdos e a ativação de competências.

## **8- Atividades a desenvolver**

### **▪ Conhecimento Explícito da Língua**

- Laboratórios de Língua;
- Olimpíadas da Língua Portuguesa;
- Exercício interativos (*online*),
- Jogos didáticos.

### **▪ Leitura**

- Passaporte da Leitura;
- Campeonato de Leitura;
- Cantinho da Leitura / História do Dia;
- Leituras Dramatizadas;
- Exercícios de dicção (ler com caneta da boca; ler com língua de fora; ler de pernas para o ar; ler em cima de uma mesa, etc.).

### **▪ Escrever**

- Soletrar a Brincar;
- Escrita criativa e lúdica:
  - Diários Imaginados;
  - Notícias feitas história;
  - Baralho de histórias.

### **▪ Diversos**

- Aluno em destaque;
- Barómetro das Atitudes;
- Feira das Emoções;
- Comemoração dos aniversários.

## **9- Recursos**

- Computador;
- Internet;
- Projetor;

- Jogos didáticos;
- *Hotpotatoes*;
- Livros dos Planos Nacional/Regional de Leitura;
- Passaporte de Leitura;
- Mantas e almofadas;
- Diplomas;
- Disciplina *Moodle* MotivARTE.

## **10- Avaliação**

- **No início da implementação do Programa**
  - Escala de Motivação: EMAPRE A
  - Pré-teste de conhecimento dos Português
- **A meio da implementação do Programa**
  - Questionário na plataforma *Moodle* (disciplina MotivARTE)
- **No final da implementação do Programa**
  - Escala de Motivação: EMAPRE B
  - Pós-teste de conhecimentos de Português.

## **11- Bibliografia**

Alfonzo, N. (2007) La Imagen de la Madre: Su Valoración en Educación Inicial. *Educere*, 11 (38), pp. 561-468.

Amado *et alli*. (2009). O Lugar da Afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 75-86.

André, M. (2007). *A Dimensão afetiva na Relação Pedagógica. Representações dos Alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Boruchovitch, E. (2009). *A Motivação do Aluno*. Rio de Janeiro, Editora Vozes.

Boruchovitch, E. (2008). A Motivação para Aprender de Estudantes em Cursos de Formação de Professores. *Educação*, 31 (1), pp.30-38.

Brust, J. (2009). *Aproveitamento Escolar e Afetividade*. Londrina.

Carvalho, E. (2007). Aprendizagem e Satisfação – Perspetivas *dos Alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Da Universidade de Lisboa.

Faria, M e Cortez, R. (2011). Distúrbios de Aprendizagem e os Desafios da Educação Escolar. *Saberes da Educação*, 2 (1).

Jesus, S. (2008). Estratégias para Motivar os Alunos. *Educação*, 31(1), pp. 21-29.

Lobo, R. (2007). Las Estratégias Socio-afectivas y Su Efecto Motivador en Situaciones de Aprendizaje de una Lengua Extranjera. *Maracay*, 28 (2), pp. 181-196.

Lourenço, A. e Paiva, M. (2010). A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 15 (2) pp.132-141.

Magalhães, S. (2011) Relação Pedagógica, Afetividade, Sensibilidade: Pressupostos Transdisciplinares para a Formação Docente. *Educação e Fronteiras Online*, 1 (3), pp. 51-63.

Ndagijimana, J. (2008). *Motivation et Réussite des Apprentissages Scolaires*. Université de Bouake. Côte d'Ivoire.

Paiva, M. (2008). *Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino: Uma Aproximação à Dinâmica do Aprender no Secundário*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga.

Paiva, M. e Lourenço, A. (2010). Disrupção Escolar e Rendimento Académico: Um estudo com Modelos de Equações Estruturais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, pp. 2704-2718.

Pfromm, S. (1987). *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*. São Paulo, EPU.

Silva, A. e Bertoso, E. (2011), A Importância da afetividade no Desempenho Académico das Crianças.

Sobral, M. (2009). *A influência da Afetividade no Ambiente Pedagógico*. Brasil

Zenorini, R. et al. (2011). *Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes*.  
Universidade São Francisco, Itatiba



EBIRP ► MotivARTE ► Questionários ► Avalia!!!! ► Relatório ► Ver todas as Respostas

Sumário

Apagar TODAS as respostas

Ver por Resposta

Voltar

52 Responses

## Avalia!!!!

**A tua opinião importa! Por isso, quero saber o que sentes em relação à aula de Português!**

**Seleciona a opção que mais se pareça com a tua opinião, tendo em conta a seguinte legenda:**

1- Não Concordo 2- Concordo 3- Concordo bastante  
br /br /

1. Sei que, na aula de Português, a professora está a aplicar o programa MotivARTE.

				Classificação Média			
				1	2	3	
				■			2.7

2. Estar a seguir o programa MotivARTE é importante para a minha aprendizagem.

				Classificação Média			
				1	2	3	
				■			2.7

3. Neste momento, sinto-me mais motivado (com vontade de aprender) na aula de Português.

				Classificação Média			
				1	2	3	
				■			2.7

4. Sinto-me bem nas aulas de Português.

				Classificação Média			

	1	2	3	
	█			2.7

5. As atividades de Português são interessantes.

	<b>Classificação Média</b>			
	1	2	3	
	█			2.7

6. Gosto de participar nas aulas porque gosto das atividades.

	<b>Classificação Média</b>			
	1	2	3	
	█			2.6

7. Gosto de ajudar a descobrir as matérias.

	<b>Classificação Média</b>			
	1	2	3	
	█			2.5

8. Aprendo melhor quando as atividades me divertem.

	<b>Classificação Média</b>			
	1	2	3	
	█			2.7

9. Sinto que sou importante na aula.

	<b>Classificação Média</b>			
	1	2	3	
	█			2.5

10. Confio mais nas minhas capacidades do que no início do ano.

	<b>Classificação Média</b>			
	1	2	3	
	█			2.6

11. Sou melhor aluno(a) do que no início do ano.

Classificação Média			
1	2	3	
█			2.5

12. Tenho uma boa relação com a professora de Português.

Classificação Média			
1	2	3	
█			2.7

13. A relação que tenho com a professora de Português está cada vez mais forte.

Classificação Média			
1	2	3	
█			2.6

14. A relação que tenho com a professora é importante para gostar de aprender,

Classificação Média			
1	2	3	
█			2.8

15. Quero continuar a seguir o programa MotivARTE.

Classificação Média			
1	2	3	
█			2.7

[Exportar em formato Texto](#) ⓘ [Voltar](#)

Documentação Moodle para esta página

Nome de utilizador: Sandra Pereira. (Sair)

MotivARTE

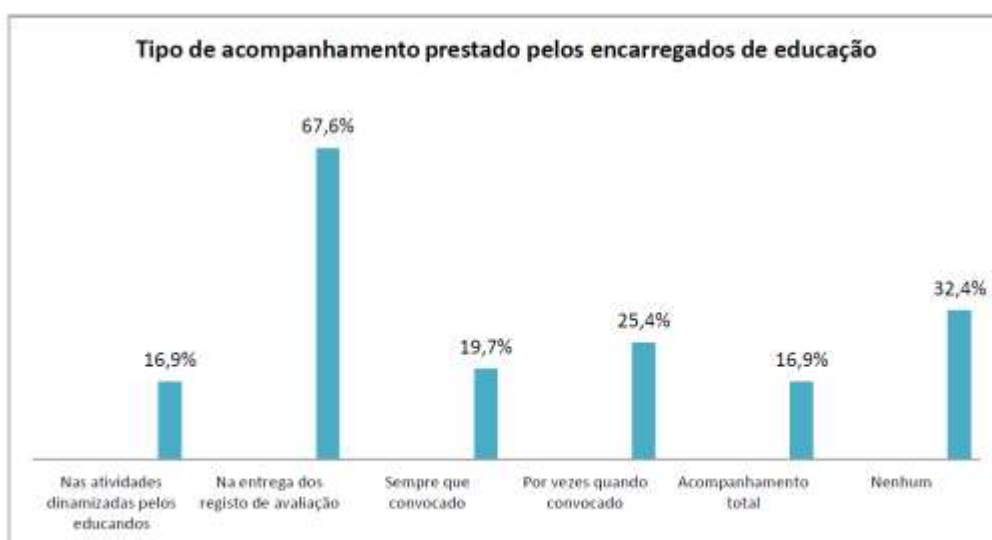
Atendendo ao facto dos resultados da EMAPRE A apontarem para níveis de desmotivação bastante acentuados tornou-se pertinente a análise mais detalhada do tratamento da mesma. Assim, e atentando a que se tratava de uma escala de *Likert* com três possibilidades de escolha (1- Concordo, 2- Não sei, 3- Discordo), optou-se por atribuir um ponto (1) às respostas assinaladas na quadrícula “Concordo”, um ponto negativo (-1) às respostas assinaladas no espaço destinado ao “Discordo” e zero pontos (0) às respostas que recaíram sobre a possibilidade “*Não sei*”, na medida em que estas não são passíveis de demonstrar a existência ou ausência de motivação, mas apenas uma falta de conhecimento. Mais se acrescenta que esta decisão se prendeu com a análise da literatura, nomeadamente, Hill e Hill (2012) em que se atesta que as respostas que não apontam uma tendência deverão ser anuladas no momento da análise dos dados. Todavia, procedeu-se a um estudo do número de “zeros” apurados, tentando verificar se a ocorrência dos mesmos poderia condicionar os resultados encontrados. Assim, foi possível compreender que os alunos tinham uma opinião bastante concreta sobre a sua motivação e motivações para aprender, sendo que a EMAPRE A contou apenas com 7,7% de respostas na opção “*Não sei*”, verificando-se que das mesmas, 56,5% se reportavam à meta aprender, 27,3% à meta performance-aproximação e 16,2% à meta performance-evitamento.

Confrontando estes resultados com os da EMAPRE B, constatou-se uma descida expressiva do número de respostas classificadas com zero pontos (7,7% *versus* 4,8%), sendo que a maioria deles (82,4%) se referem às metas de *performance* (evitamento: 53,6% e Aproximação: 28,8%) e apenas (17,5%) à meta Aprender, numa clara descida das hesitações dos alunos referentes às questões relacionadas com a motivação intrínseca e num significativo aumento das dúvidas relativamente à meta performance-evitamento. Acrescenta-se que, nesta meta, 62,5% dos zeros foram atribuídos a alunos que beneficiam de tutoria, sendo que dado o perfil destes alunos e a relação de maior proximidade com a figura do tutor, poderão denotar algum receio do aluno em adoptar determinada postura, tendo receio de errar, de se expor, pretendendo esconder as suas fragilidades para que as mesmas não seja motivo de desapontamento ou de críticas.

É possível, também, denotar que 55,8% dos zeros da EMAPRE A passaram a uma resposta reveladora de motivação (com pontuação 1) na EMAPRE B e que 73,9% dos zeros atribuídos na EMAPRE B tinham sido (-1) na EMAPRE A, revelando que os alunos se orientam num *continuum* entre a motivação extrínseca e a motivação intrínseca, permeado pela qualidade da relação pedagógica, pelo fortalecimento do autoconceito e das crenças de autoeficácia, pelo privilégio da significância das aprendizagens, numa moldagem adequada da atribuição de causalidade e numa perspectiva de envolvimento e de participação.

## Anexo 12- Acompanhamento dos Encarregados de Educação

Nas atividades dinamizadas pelos educandos	16,90%	12
Na entrega dos registo de avaliação	67,60%	48
Sempre que convocado	19,70%	14
Por vezes quando convocado	25,40%	18
Acompanhamento total	16,90%	12
Nenhum	32,40%	23



Anexo 13- Demonstração do tratamento das hipóteses

Sub-hipótese 1.1

```
T-TEST
  /TESTVAL=0
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=EMAPRE_Total_A
  /CRITERIA=CI (.95) .
```

**T-Test**

**One-Sample Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EMAPRE_Total_A	71	-13,04	9,156	1,087

**One-Sample Test**

	Test Value = 0				
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence ...
					Lower
EMAPRE_Total_A	-12,002	70	,000	-13,042	-15,21

**One-Sample Test**

	Test Value = 0
	95% Confidence ...
	Upper
EMAPRE_Total_A	-10,87

Sub-hipóteses 1.2.

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=Idade EMAPRE_Aprender_A EMAPRE_Aprender_B EMAPRE_Aproximacao_A EMAPRE_Aproximacao_B
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
    
```

**Correlations**

Correlations

		Idade	EMAPRE_Aprender_A	EMAPRE_Aprender_B
Idade	Pearson Correlation	1	-,131	-,389**
	Sig. (2-tailed)		,277	,001
	N	71	71	71
EMAPRE_Aprender_A	Pearson Correlation	-,131	1	,274
	Sig. (2-tailed)	,277		,021
	N	71	71	71
EMAPRE_Aprender_B	Pearson Correlation	-,389**	,274	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,021	
	N	71	71	71
EMAPRE_Aproximacao_A	Pearson Correlation	-,333**	,240	,202
	Sig. (2-tailed)	,005	,044	,092
	N	71	71	71
EMAPRE_Aproximacao_B	Pearson Correlation	-,035	,109	-,070
	Sig. (2-tailed)	,774	,365	,562
	N	71	71	71
EMAPRE_Evitacao_A	Pearson Correlation	,086	-,015	-,118
	Sig. (2-tailed)	,476	,901	,326
	N	71	71	71
EMAPRE_Evitacao_B	Pearson Correlation	-,226	,018	,228
	Sig. (2-tailed)	,058	,880	,055
	N	71	71	71
EMAPRE_Total_A	Pearson Correlation	-,209	,618**	,191
	Sig. (2-tailed)	,080	,000	,111
	N	71	71	71
EMAPRE_Total_B	Pearson Correlation	-,395**	,219	,713**
	Sig. (2-tailed)	,001	,067	,000
	N	71	71	71

**Correlations**

		EMAPRE_Apr oximacao_A	EMAPRE_Apr oximacao_B	EMAPRE_Evit acao_A
Idade	Pearson Correlation	-,333**	-,035	,086
	Sig. (2-tailed)	,005	,774	,476
	N	71	71	71
EMAPRE_Aprender_A	Pearson Correlation	,240*	,109	-,015
	Sig. (2-tailed)	,044	,365	,901
	N	71	71	71
EMAPRE_Aprender_B	Pearson Correlation	,202	-,070	-,118
	Sig. (2-tailed)	,092	,562	,326
	N	71	71	71
EMAPRE_Aproximacao_A	Pearson Correlation	1	,300*	,183
	Sig. (2-tailed)		,011	,126
	N	71	71	71
EMAPRE_Aproximacao_B	Pearson Correlation	,300*	1	,079
	Sig. (2-tailed)	,011		,510
	N	71	71	71
EMAPRE_Evitacao_A	Pearson Correlation	,183	,079	1
	Sig. (2-tailed)	,126	,510	
	N	71	71	71
EMAPRE_Evitacao_B	Pearson Correlation	,114	-,208	,199
	Sig. (2-tailed)	,345	,081	,095
	N	71	71	71
EMAPRE_Total_A	Pearson Correlation	,763**	,259*	,571**
	Sig. (2-tailed)	,000	,029	,000
	N	71	71	71
EMAPRE_Total_B	Pearson Correlation	,319**	,234*	,097
	Sig. (2-tailed)	,007	,050	,419
	N	71	71	71

**Correlations**

		EMAPRE_Evitacao_B	EMAPRE_Total_A	EMAPRE_Total_B
Idade	Pearson Correlation	-,226	-,209	-,395**
	Sig. (2-tailed)	,058	,080	,001
	N	71	71	71
EMAPRE_Aprender_A	Pearson Correlation	,018	,618**	,219
	Sig. (2-tailed)	,880	,000	,067
	N	71	71	71
EMAPRE_Aprender_B	Pearson Correlation	,228	,191	,713**
	Sig. (2-tailed)	,055	,111	,000
	N	71	71	71
EMAPRE_Aproximacao_A	Pearson Correlation	,114	,763**	,319**
	Sig. (2-tailed)	,345	,000	,007
	N	71	71	71
EMAPRE_Aproximacao_B	Pearson Correlation	-,208	,259	,234
	Sig. (2-tailed)	,081	,029	,050
	N	71	71	71
EMAPRE_Evitacao_A	Pearson Correlation	,199	,571**	,097
	Sig. (2-tailed)	,095	,000	,419
	N	71	71	71
EMAPRE_Evitacao_B	Pearson Correlation	1	,167	,720**
	Sig. (2-tailed)		,163	,000
	N	71	71	71
EMAPRE_Total_A	Pearson Correlation	,167	1	,332**
	Sig. (2-tailed)	,163		,005
	N	71	71	71
EMAPRE_Total_B	Pearson Correlation	,720**	,332**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,005	
	N	71	71	71

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Sub-hipótese 1.3.

```
FREQUENCIES VARIABLES=Sexo
/ORDER=ANALYSIS.
```

### Frequencies

#### Statistics

Sexo

N	Valid	71
	Missing	0

Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Feminino	33	46,5	46,5	46,5
	Masculino	38	53,5	53,5	100,0
Total		71	100,0	100,0	

```
T-TEST GROUPS=Sexo(1 2)
```

```
/MISSING=ANALYSIS
```

```
/VARIABLES=EMAPRE_Aprender_A EMAPRE_Aprender_B EMAPRE_Aproximacao_A EMAPRE_Aproximacao_B
```

```
/CRITERIA=CI (.95).
```

### T-Test

#### Group Statistics

		Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EMAPRE_Aprender_A	Feminino		33	-4,8182	4,86990	,84774
	Masculino		38	-6,7368	3,99787	,64854
EMAPRE_Aprender_B	Feminino		33	9,2424	3,93724	,68539
	Masculino		38	7,6842	4,01420	,65119
EMAPRE_Aproximacao_A	Feminino		33	-3,0606	4,85373	,84493
	Masculino		38	-3,0789	5,37955	,87268
EMAPRE_Aproximacao_B	Feminino		33	6,6061	2,59735	,45214
	Masculino		38	6,0526	3,04868	,49456
EMAPRE_Evitacao_A	Feminino		33	-5,1515	2,90604	,50588
	Masculino		38	-3,2368	5,18018	,84034
EMAPRE_Evitacao_B	Feminino		33	,8182	4,34781	,75686
	Masculino		38	1,5789	4,84702	,78629
EMAPRE_Total_A	Feminino		33	-13,03	9,047	1,575
	Masculino		38	-13,05	9,372	1,520
EMAPRE_Total_B	Feminino		33	16,67	6,994	1,218
	Masculino		38	15,32	6,751	1,095

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of
		F	Sig.	t
EMAPRE_Aprender_A	Equal variances assumed	,290	,592	1,823
	Equal variances not assumed			1,798
EMAPRE_Aprender_B	Equal variances assumed	,335	,565	1,646
	Equal variances not assumed			1,648
EMAPRE_Aproximacao_A	Equal variances assumed	,290	,592	,015
	Equal variances not assumed			,015
EMAPRE_Aproximacao_B	Equal variances assumed	,596	,443	,817
	Equal variances not assumed			,826
EMAPRE_Evitacao_A	Equal variances assumed	11,754	,001	-1,881
	Equal variances not assumed			-1,952
EMAPRE_Evitacao_B	Equal variances assumed	,274	,602	-,692
	Equal variances not assumed			-,697
EMAPRE_Total_A	Equal variances assumed	,141	,708	,010
	Equal variances not assumed			,010
EMAPRE_Total_B	Equal variances assumed	,024	,876	,827
	Equal variances not assumed			,825

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means		
		df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
EMAPRE_Aprender_A	Equal variances assumed	69	,073	1,91866
	Equal variances not assumed	62,039	,077	1,91866
EMAPRE_Aprender_B	Equal variances assumed	69	,104	1,55821
	Equal variances not assumed	67,956	,104	1,55821
EMAPRE_Aproximacao_A	Equal variances assumed	69	,988	,01834
	Equal variances not assumed	68,888	,988	,01834
EMAPRE_Aproximacao_B	Equal variances assumed	69	,417	,55343
	Equal variances not assumed	68,980	,412	,55343
EMAPRE_Evitacao_A	Equal variances assumed	69	,064	-1,91467
	Equal variances not assumed	59,623	,056	-1,91467
EMAPRE_Evitacao_B	Equal variances assumed	69	,491	-,76077
	Equal variances not assumed	68,918	,488	-,76077
EMAPRE_Total_A	Equal variances assumed	69	,992	,022
	Equal variances not assumed	68,205	,992	,022
EMAPRE_Total_B	Equal variances assumed	69	,411	1,351
	Equal variances not assumed	66,870	,412	1,351

**Independent Samples Test**

		t-test for Equality of Means	
		Std. Error Difference	95% Confidence ...
			Lower
EMAPRE_Aprender_A	Equal variances assumed	1,05261	-,18124
	Equal variances not assumed	1,06736	-,21494
EMAPRE_Aprender_B	Equal variances assumed	,94672	-,33044
	Equal variances not assumed	,94541	-,32835
EMAPRE_Aproximacao_A	Equal variances assumed	1,22361	-2,42270
	Equal variances not assumed	1,21469	-2,40497
EMAPRE_Aproximacao_B	Equal variances assumed	,67774	-,79862
	Equal variances not assumed	,67009	-,78337
EMAPRE_Evitacao_A	Equal variances assumed	1,01807	-3,94566
	Equal variances not assumed	,98086	-3,87693
EMAPRE_Evitacao_B	Equal variances assumed	1,09984	-2,95489
	Equal variances not assumed	1,09137	-2,93803
EMAPRE_Total_A	Equal variances assumed	2,194	-4,356
	Equal variances not assumed	2,189	-4,345
EMAPRE_Total_B	Equal variances assumed	1,633	-1,908
	Equal variances not assumed	1,638	-1,918

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of ...
		95% Confidence ...
		Upper
EMAPRE_Aprender_A	Equal variances assumed	4,01856
	Equal variances not assumed	4,05227
EMAPRE_Aprender_B	Equal variances assumed	3,44687
	Equal variances not assumed	3,44477
EMAPRE_Aproximacao_A	Equal variances assumed	2,45939
	Equal variances not assumed	2,44165
EMAPRE_Aproximacao_B	Equal variances assumed	1,90548
	Equal variances not assumed	1,89023
EMAPRE_Evitacao_A	Equal variances assumed	,11632
	Equal variances not assumed	,04758
EMAPRE_Evitacao_B	Equal variances assumed	1,43336
	Equal variances not assumed	1,41650
EMAPRE_Total_A	Equal variances assumed	4,400
	Equal variances not assumed	4,390
EMAPRE_Total_B	Equal variances assumed	4,609
	Equal variances not assumed	4,620

Sub-hipótese 1.5.

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=EMAPRE_Aprender_A EMAPRE_Aproximacao_A EMAPRE_Evitacao_A EMAPRE_Total_A Preteste
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
    
```

**Correlations**

Correlations

		EMAPRE_Aprender_A	EMAPRE_Aproximacao_A	EMAPRE_Evitacao_A
EMAPRE_Aprender_A	Pearson Correlation	1	,240	-,015
	Sig. (2-tailed)		,044	,901
	N	71	71	71
EMAPRE_Aproximacao_A	Pearson Correlation	,240	1	,183
	Sig. (2-tailed)	,044		,126
	N	71	71	71
EMAPRE_Evitacao_A	Pearson Correlation	-,015	,183	1
	Sig. (2-tailed)	,901	,126	
	N	71	71	71
EMAPRE_Total_A	Pearson Correlation	,618**	,763**	,571**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	71	71	71
Preteste	Pearson Correlation	,589**	,395**	,038
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,759
	N	69	69	69

Correlations

		EMAPRE_Total_A	Preteste
EMAPRE_Aprender_A	Pearson Correlation	,618**	,589**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	71	69
EMAPRE_Aproximacao_A	Pearson Correlation	,763**	,395**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001
	N	71	69
EMAPRE_Evitacao_A	Pearson Correlation	,571**	,038
	Sig. (2-tailed)	,000	,759
	N	71	69
EMAPRE_Total_A	Pearson Correlation	1	,524**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	71	69
Preteste	Pearson Correlation	,524**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	69	69

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\*. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

CORRELATIONS

```
/VARIABLES=EMAPRE_Aprender_B EMAPRE_Aproximacao_B EMAPRE_Evitacao_B EMAPRE_Total_B Posteste
/PRINT=TWOTAIL SIG
/MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlations**

Correlations

		EMAPRE_Aprender_B	EMAPRE_Aproximacao_B	EMAPRE_Evitacao_B
EMAPRE_Aprender_B	Pearson Correlation	1	-,070	,228
	Sig. (2-tailed)		,562	,055
	N	71	71	71
EMAPRE_Aproximacao_B	Pearson Correlation	-,070	1	-,208
	Sig. (2-tailed)	,562		,081
	N	71	71	71
EMAPRE_Evitacao_B	Pearson Correlation	,228	-,208	1
	Sig. (2-tailed)	,055	,081	
	N	71	71	71
EMAPRE_Total_B	Pearson Correlation	,713	,234	,720
	Sig. (2-tailed)	,000	,050	,000
	N	71	71	71
Posteste	Pearson Correlation	,312	,183	,015
	Sig. (2-tailed)	,009	,133	,904
	N	69	69	69

**Correlations**

		EMAPRE_Tot al_B	Posteste
EMAPRE_Aprender_B	Pearson Correlation	,713	,312
	Sig. (2-tailed)	,000	,009
	N	71	69
EMAPRE_Aproximacao_B	Pearson Correlation	,234	,183
	Sig. (2-tailed)	,050	,133
	N	71	69
EMAPRE_Evitacao_B	Pearson Correlation	,720	,015
	Sig. (2-tailed)	,000	,904
	N	71	69
EMAPRE_Total_B	Pearson Correlation	1	,276
	Sig. (2-tailed)		,022
	N	71	69
Posteste	Pearson Correlation	,276	1
	Sig. (2-tailed)	,022	
	N	69	69

Sub-hipótese 1.6.

## T-Test

**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	EMAPRE_Aprender_A	-5,8451	71	4,49650	,53364
	EMAPRE_Aprender_B	8,4085	71	4,02697	,47791
Pair 2	EMAPRE_Aproximacao_A	-3,0704	71	5,10553	,60591
	EMAPRE_Aproximacao_B	6,3099	71	2,84149	,33722
Pair 3	EMAPRE_Evitacao_A	-4,1268	71	4,35539	,51689
	EMAPRE_Evitacao_B	1,2254	71	4,60496	,54651
Pair 4	EMAPRE_Total_A	-13,04	71	9,156	1,087
	EMAPRE_Total_B	15,94	71	6,849	,813

**Paired Samples Correlations**

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	EMAPRE_Aprender_A & EMAPRE_Aprender_B	71	,274	,021
Pair 2	EMAPRE_Aproximacao_A & EMAPRE_Aproximacao_...	71	,300	,011
Pair 3	EMAPRE_Evitacao_A & EMAPRE_Evitacao_B	71	,199	,095
Pair 4	EMAPRE_Total_A & EMAPRE_Total_B	71	,332	,005

**Paired Samples Test**

		Paired Differences			
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence ... Lower
Pair 1	EMAPRE_Aprender_A - EMAPRE_Aprender_B	-14,25352	5,14842	,61101	-15,47213
Pair 2	EMAPRE_Aproximacao_A - EMAPRE_Aproximacao_...	-9,38028	5,04371	,59858	-10,57411
Pair 3	EMAPRE_Evitacao_A - EMAPRE_Evitacao_B	-5,35211	5,67223	,67317	-6,69471
Pair 4	EMAPRE_Total_A - EMAPRE_Total_B	-28,986	9,441	1,120	-31,221

**Paired Samples Test**

		Paired ...			
		95% Confidence ...			
		Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	EMAPRE_Aprender_A - EMAPRE_Aprender_B	-13,03491	-23,328	70	,000
Pair 2	EMAPRE_Aproximacao_ A - EMAPRE_Aproximacao_...	-8,18645	-15,671	70	,000
Pair 3	EMAPRE_Evitacao_A - EMAPRE_Evitacao_B	-4,00952	-7,951	70	,000
Pair 4	EMAPRE_Total_A - EMAPRE_Total_B	-26,751	-25,871	70	,000

Sub-hipótese 1.7.

T-TEST PAIRS=EMAPRE\_Aprender\_A EMAPRE\_Aproximacao\_A EMAPRE\_Evitacao\_A EMAPRE\_Total\_A WITH EM  
 /CRITERIA=CI (.9500)  
 /MISSING=ANALYSIS.

**T-Test**

**Paired Samples Statistics**

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	EMAPRE_Aprender_A	-4,0233	43	4,50655	,68724
	EMAPRE_Aprender_B	9,0000	43	3,73529	,56963
Pair 2	EMAPRE_Aproximacao_A	-2,9535	43	5,36281	,81782
	EMAPRE_Aproximacao_B	6,2791	43	2,95462	,45058
Pair 3	EMAPRE_Evitacao_A	-4,6744	43	3,98641	,60792
	EMAPRE_Evitacao_B	1,3488	43	4,73027	,72136
Pair 4	EMAPRE_Total_A	-11,65	43	10,472	1,597
	EMAPRE_Total_B	16,63	43	7,544	1,150

**Paired Samples Correlations**

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	EMAPRE_Aprender_A & EMAPRE_Aprender_B	43	,074	,639
Pair 2	EMAPRE_Aproximacao_A & EMAPRE_Aproximacao_...	43	,358	,018
Pair 3	EMAPRE_Evitacao_A & EMAPRE_Evitacao_B	43	,197	,205
Pair 4	EMAPRE_Total_A & EMAPRE_Total_B	43	,352	,021

**Paired Samples Test**

		Paired Differences			95% Confidence ...
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower
Pair 1	EMAPRE_Aprender_A - EMAPRE_Aprender_B	-13,02326	5,63783	,85976	-14,75832
Pair 2	EMAPRE_Aproximacao_A - EMAPRE_Aproximacao_...	-9,23256	5,11225	,77961	-10,80588
Pair 3	EMAPRE_Evitacao_A - EMAPRE_Evitacao_B	-6,02326	5,55273	,84678	-7,73213
Pair 4	EMAPRE_Total_A - EMAPRE_Total_B	-28,279	10,536	1,607	-31,522

### Paired Samples Test

		Paired ...			
		95% Confidence ...			
		Upper	t	df	Sig. (2-tailed)
Pair 1	EMAPRE_Aprender_A - EMAPRE_Aprender_B	-11,28819	-15,148	42	,000
Pair 2	EMAPRE_Aproximacao_A - EMAPRE_Aproximacao_...	-7,65924	-11,843	42	,000
Pair 3	EMAPRE_Evitacao_A - EMAPRE_Evitacao_B	-4,31438	-7,113	42	,000
Pair 4	EMAPRE_Total_A - EMAPRE_Total_B	-25,036	-17,600	42	,000

### Frequencies

#### Statistics

Tutoria

N	Valid	71
	Missing	0

#### Tutoria

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	43	60,6	60,6	60,6
	Não	28	39,4	39,4	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

## Sub-hipótese 1.8.

```

USE ALL.
COMPUTE filter_$=(Tutoria = 2).
VARIABLE LABELS filter_$ 'Tutoria = 2 (FILTER)'.
VALUE LABELS filter_$ 0 'Not Selected' 1 'Selected'.
FORMATS filter_$ (f1.0).
FILTER BY filter_$.
EXECUTE.
T-TEST PAIRS=EMAPRE_Aprender_A EMAPRE_Aproximacao_A EMAPRE_Evitacao_A EMAPRE_Total_A WITH F
/CRITERIA=CI(.9500)
/MISSING=ANALYSIS.

```

## T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	EMAPRE_Aprender_A	-8,6429	28	2,72457	,51490
	EMAPRE_Aprender_B	7,5000	28	4,35039	,82215
Pair 2	EMAPRE_Aproximacao_A	-3,2500	28	4,77358	,90212
	EMAPRE_Aproximacao_B	6,3571	28	2,71094	,51232
Pair 3	EMAPRE_Evitacao_A	-3,2857	28	4,82169	,91121
	EMAPRE_Evitacao_B	1,0357	28	4,48439	,84747
Pair 4	EMAPRE_Total_A	-15,18	28	6,242	1,180
	EMAPRE_Total_B	14,89	28	5,587	1,056

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 EMAPRE_Aprender_A & EMAPRE_Aprender_B	28	,556	,002
Pair 2 EMAPRE_Aproximacao_A & EMAPRE_Aproximacao_B	28	,190	,332
Pair 3 EMAPRE_Evitacao_A & EMAPRE_Evitacao_B	28	,225	,250
Pair 4 EMAPRE_Total_A & EMAPRE_Total_B	28	,198	,312

Paired Samples Test

		Paired Differences			
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence ...
					Lower
Pair 1	EMAPRE_Aprender_A - EMAPRE_Aprender_B	-16,14286	3,62823	,68567	-17,54974
Pair 2	EMAPRE_Aproximacao_A - EMAPRE_Aproximacao_...	-9,60714	5,02099	,94888	-11,55408
Pair 3	EMAPRE_Evitacao_A - EMAPRE_Evitacao_B	-4,32143	5,79945	1,09599	-6,57022
Pair 4	EMAPRE_Total_A - EMAPRE_Total_B	-30,071	7,508	1,419	-32,983

Paired Samples Test

		Paired ...	t	df	Sig. (2-tailed)
		95% Confidence ...			
		Upper			
Pair 1	EMAPRE_Aprender_A - EMAPRE_Aprender_B	-14,73598	-23,543	27	,000
Pair 2	EMAPRE_Aproximacao_A - EMAPRE_Aproximacao_...	-7,66021	-10,125	27	,000
Pair 3	EMAPRE_Evitacao_A - EMAPRE_Evitacao_B	-2,07264	-3,943	27	,001
Pair 4	EMAPRE_Total_A - EMAPRE_Total_B	-27,160	-21,195	27	,000

```

EXAMINE VARIABLES=EMAPRE_Total_A EMAPRE_Total_B EMAPRE_Aprender_A EMAPRE_Aprender_B EMAPRE_A
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.

```

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
EMAPRE_Total_A	,146	28	,129	,902	28	,013
EMAPRE_Total_B	,189	28	,012	,881	28	,004
EMAPRE_Aprender_A	,195	28	,008	,875	28	,003
EMAPRE_Aprender_B	,171	28	,035	,879	28	,004
EMAPRE_Aproximacao_A	,179	28	,022	,878	28	,004
EMAPRE_Aproximacao_B	,165	28	,048	,851	28	,001
EMAPRE_Evitacao_A	,273	28	,000	,727	28	,000
EMAPRE_Evitacao_B	,140	28	,172	,924	28	,044

a. Lilliefors Significance Correction

NPAR TESTS

/WILCOXON=EMAPRE\_Aprender\_A EMAPRE\_Aproximacao\_A EMAPRE\_Evitacao\_A EMAPRE\_Total\_A WITH 1  
/MISSING ANALYSIS.

NPar Tests

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
EMAPRE_Aprender_B - EMAPRE_Aprender_A	Negative Ranks	0 <sup>a</sup>	,00	,00
	Positive Ranks	28 <sup>b</sup>	14,50	406,00
	Ties	0 <sup>c</sup>		
	Total	28		
EMAPRE_Aproximacao_ B - EMAPRE_Aproximacao_ A	Negative Ranks	1 <sup>d</sup>	1,00	1,00
	Positive Ranks	26 <sup>e</sup>	14,50	377,00
	Ties	1 <sup>f</sup>		
	Total	28		
EMAPRE_Evitacao_B - EMAPRE_Evitacao_A	Negative Ranks	6 <sup>g</sup>	7,17	43,00
	Positive Ranks	19 <sup>h</sup>	14,84	282,00
	Ties	3 <sup>i</sup>		
	Total	28		
EMAPRE_Total_B - EMAPRE_Total_A	Negative Ranks	0 <sup>j</sup>	,00	,00
	Positive Ranks	28 <sup>k</sup>	14,50	406,00
	Ties	0 <sup>l</sup>		
	Total	28		

- a. EMAPRE\_Aprender\_B < EMAPRE\_Aprender\_A
- b. EMAPRE\_Aprender\_B > EMAPRE\_Aprender\_A
- c. EMAPRE\_Aprender\_B = EMAPRE\_Aprender\_A
- d. EMAPRE\_Aproximacao\_B < EMAPRE\_Aproximacao\_A

- e. EMAPRE\_Aproximacao\_B > EMAPRE\_Aproximacao\_A
- f. EMAPRE\_Aproximacao\_B = EMAPRE\_Aproximacao\_A
- g. EMAPRE\_Evitacao\_B < EMAPRE\_Evitacao\_A
- h. EMAPRE\_Evitacao\_B > EMAPRE\_Evitacao\_A
- i. EMAPRE\_Evitacao\_B = EMAPRE\_Evitacao\_A
- j. EMAPRE\_Total\_B < EMAPRE\_Total\_A
- k. EMAPRE\_Total\_B > EMAPRE\_Total\_A
- l. EMAPRE\_Total\_B = EMAPRE\_Total\_A

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	EMAPRE_Apr ender_B - EMAPRE_Apr ender_A	EMAPRE_Apr oximacao_B - EMAPRE_Apr oximacao_A	EMAPRE_Evit acao_B - EMAPRE_Evit acao_A	EMAPRE_Tot al_B - EMAPRE_Tot al_A
Z	-4,629 <sup>b</sup>	-4,521 <sup>b</sup>	-3,224 <sup>b</sup>	-4,625 <sup>b</sup>
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000

a. Wilcoxon Signed Ranks Test

b. Based on negative ranks.

Sub-hipótese 1.9.

T-TEST PAIRS=Preteste WITH Posteste (PAIRED)  
 /CRITERIA=CI (.9500)  
 /MISSING=ANALYSIS.

**T-Test**

**Paired Samples Statistics**

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 Preteste	41,188	69	16,4196	1,9767
Posteste	59,457	69	15,7848	1,9003

**Paired Samples Correlations**

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 Preteste & Posteste	69	,730	,000

**Paired Samples Test**

	Paired Differences			
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence ...
				Lower
Pair 1 Preteste - Posteste	-18,2681	11,8469	1,4262	-21,1141

**Paired Samples Test**

	Paired ...	t	df	Sig. (2-tailed)
	95% Confidence ...			
	Upper			
Pair 1 Preteste - Posteste	-15,4222	-12,809	68	,000

## Sub-hipótese 2.1.

```

FILTER OFF.
USE ALL.
EXECUTE.
T-TEST GROUPS=Tutoria(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=EMAPRE_Aprender_A EMAPRE_Aprender_B EMAPRE_Aproximacao_A EMAPRE_Aproximacao_B E
/CRITERIA=CI(.95).

```

### T-Test

Group Statistics

	Tutoria	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EMAPRE_Aprender_A	Sim	43	-4,0233	4,50655	,68724
	Não	28	-8,6429	2,72457	,51490
EMAPRE_Aprender_B	Sim	43	9,0000	3,73529	,56963
	Não	28	7,5000	4,35039	,82215
EMAPRE_Aproximacao_A	Sim	43	-2,9535	5,36281	,81782
	Não	28	-3,2500	4,77358	,90212
EMAPRE_Aproximacao_B	Sim	43	6,2791	2,95462	,45058
	Não	28	6,3571	2,71094	,51232
EMAPRE_Evitacao_A	Sim	43	-4,6744	3,98641	,60792
	Não	28	-3,2857	4,82169	,91121
EMAPRE_Evitacao_B	Sim	43	1,3488	4,73027	,72136
	Não	28	1,0357	4,48439	,84747
EMAPRE_Total_A	Sim	43	-11,65	10,472	1,597
	Não	28	-15,18	6,242	1,180
EMAPRE_Total_B	Sim	43	16,63	7,544	1,150
	Não	28	14,89	5,587	1,056

```

NPAR TESTS
/M-W= EMAPRE_Aprender_A EMAPRE_Aprender_B EMAPRE_Aproximacao_A EMAPRE_Aproximacao_B EMAPRE
/MISSING ANALYSIS.

```

### NPar Tests

#### Mann-Whitney Test

**Ranks**

	Tutoria	N	Mean Rank	Sum of Ranks
EMAPRE_Aprender_A	Sim	43	45,20	1943,50
	Não	28	21,88	612,50
	Total	71		
EMAPRE_Aprender_B	Sim	43	38,62	1660,50
	Não	28	31,98	895,50
	Total	71		
EMAPRE_Aproximacao_A	Sim	43	35,58	1530,00
	Não	28	36,64	1026,00
	Total	71		
EMAPRE_Aproximacao_B	Sim	43	36,16	1555,00
	Não	28	35,75	1001,00
	Total	71		
EMAPRE_Evitacao_A	Sim	43	32,73	1407,50
	Não	28	41,02	1148,50
	Total	71		
EMAPRE_Evitacao_B	Sim	43	36,74	1580,00
	Não	28	34,86	976,00
	Total	71		
EMAPRE_Total_A	Sim	43	38,09	1638,00
	Não	28	32,79	918,00
	Total	71		
EMAPRE_Total_B	Sim	43	38,15	1640,50
	Não	28	32,70	915,50
	Total	71		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	EMAPRE_Aprender_A	EMAPRE_Aprender_B	EMAPRE_Aproximacao_A	EMAPRE_Aproximacao_B
Mann-Whitney U	206,500	489,500	584,000	595,000
Wilcoxon W	612,500	895,500	1530,000	1001,000
Z	-4,676	-1,359	-,213	-,084
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,174	,831	,933

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	EMAPRE_Evitacao_A	EMAPRE_Evitacao_B	EMAPRE_Total_A	EMAPRE_Total_B
Mann-Whitney U	461,500	570,000	512,000	509,500
Wilcoxon W	1407,500	976,000	918,000	915,500
Z	-1,747	-,379	-1,061	-1,090
Asymp. Sig. (2-tailed)	,081	,705	,289	,276

a. Grouping Variable: Tutoria

Anexo 14- Demonstração do tratamento da questão 3.

Respostas dos alunos à questão:

Agora que o ano acabou e que já sabemos que o estudo compensou, indica o que é que achas que teve mais importância para teres tido mais sucesso.

Transcrições das respostas dos alunos:

		Ajuda dos pais	Esforço pessoal	Estudo	Motivação	Professora meiga	Professora compreensiva	Elogio da professora	Professora acreditar que sou capaz	Persistência	Respeito pela professora	Atividades
1	A minha profesora ser maiga e compreenderme e dizer que eu consigo e dizer muito bem. As atividades forem boas e divertidas.		1	1		1	1	1	1			1
4	Eu gostei das coisas que fazemos e que a profesoura e maiga e entende os alunos. eu gostei quando a profesoura disse que eu sabia faser tudo e dizia sempre muito bem.		1			1	1	1	1			1
5	Foi o meu pai que estudo comigo e eu esforceime muito e estudei muito. Gosti das atividades e da profesora que ela é meiga e ela axa sempre que eu ia fazer mal só quee fiz mal também.	1	1	1		1			1			1
7	O mais importante foi ter estudado mais e me ter esforçado. Eu gostei mais de trabalhar porque as atividades eram engraçadas e divertidas e gostei de fazer tudo. Agora já acredito que sei fazer as coisas porque a profesora também acredita e assim subi as notas. Gostei desta aula porque a profesora é meiga e está sempre a dizer que eu faço tudo bem e a bater palmas. Ela briga com a gente, mas ela compreende bem a gente porque gosta de nós. Eu aprendi muitas coisas e agora já sei ler.		1	1		1	1	1	1			1
8	Eu acho que eu miorei porque eu gostei das atividades e estudei mais porque estava com vontade de aprender mais. e eu também gosto das profesora porque ela é um bocadinho maiga e			1	1	1	1	1	1			1

	comprende-me, mas o que gostei mais foi de responder e dela dizer que era espetacular. ela ds que eu posso fazer tudo o que eu quiser porque eu vou conseguir. este ano eu gostei de andar na escola e aprendi muitas coisas e já so mior.										
9	O mais importante forem as atividades e eu esforceime muito porque eu estava com vontade de aprender mais coisas fixas. Eu gostei de estuda porque gosto da professora que é meiga e que ela acredita nas minhas capacidades. o que eu mais gostei também foi da profesoura dizer sempre que eu esra esperto e eu miorei.		1		1	1		1	1		1
10	Eu melhorei este ano porque eu estudei mais porque as atividades eram boas e divertidas e porque eu estava mais contente que a professora é meiga e compreende quando eu não sei e eu gosto de estudar e de acertar porque a professora dá-me um smurf e diz que eu sou muito esperto e eu gosto.			1		1	1	1			1
11	Eu tive notas miores porque a minha mãe ajudou a estudar mais e eu gostei de estudar mais porque as atividades eram boas e alegres. O que gostei mais foi de ser o aluno destace e todos disserem coisas bonitas pra mim. A professora ajudou-me muito e ela compreende sempre o que eu lhe pesso e ela é meiga. Eu aprendi porque estive mais motivado.	1			1	1	1				1
12	Eu consegui ter melhgores notas porque eu esforcei-me e estudei mais porque as aulas eram divertidas com coisas giras para fazer. Eu não sabia muitas coisas mas a professora disse que eu tinha que acreditar que ia conseguir e eu esforcei-me mais e consegui um bocadinho porque ela é meiga e faz-me gostar de aprender.		1	1		1			1		1
13	Eu acho que foi porque eu estudei mais e esforcei-me porque eu gostei das atividades e porque a professora é meiga e assim eu gosto dela porque ela não briga quando dizemos mal mas eu não vou pro quintimo.		1	1		1	1				1
14	Eu fui melhor porque a minha mãe me ajudou a estudar e eu nunca desisti. Eu também gostei mais de estudar porque as atividades eram boas e a professora é meiga comiga e compreende quando eu não sei. Eu gosto mais quando a professora diz que eu sei fazer tudo e assim eu gosto de aprender e eu estudo mais.	1				1	1	1		1	1
15	Eu penso que teve mais importância foi que eu gostei mais das atividades das aulas e eu gostei da					1	1				1

	professora não ralar comigo quando eu sou tolo porque ela é meiga e ela diz que gosta de mim e que eu tenho que ir para o cinto mas eu não sei se eu vou porque eu porteme mal.											
17	Eu tive mais sucesso porque eu estudei mais porque a professora disse que eu ia conseguir e quando eu nao sabia fazer ela percebia que eu não sabia e era meiguinha e dizia que não faz mal e para eu estudar mais que eu ia conseguir amanhã e eu consegui.			1		1	1			1		
18	Foram as atividades porque eu gostei delas e estudei muito para fazer bem. E eu fiz quase tudo bem, mas eu tnho dificuldades, mas a professora é meiga e eu não tenho medo dela e assim eu estudo porque ela compreende quando eu não sei. Quando eu sei a professora fica contente e faz uma festa. Eu acho que eu já sei mais coisas e agora eu vou aprender mais porque eu gosto de tudo e também da professora.			1		1	1	1				1
19	Eu consegui ter mais sucesso porque eu agora quero mais aprender e gosto de aprender e porque respeito a professora porque ela é meiga e acha que eu sou inteligente e eu tenho que ser para ela não ficar triste só que às vezes ela fica um bocadinho.				1	1			1		1	
20	A professora disse que o que é mais melhor é estudar e a motivação mas é porque ela é meiga e compreensiva, mas também tive notas menores porque eu respeito ela e as coisas que fazemos nas aulas são divertidas			1	1	1	1				1	1
21	Eu indico que o que acho que teve mais importância para ter mais sucesso foi porque eu gosto da professora por causa que ela é meiga, não briga quando eu não sei e pensa sempre que eu sei fazer tudo e eu gosto mais de aprender português assim e tenho melhores notas mas a professora diz que eu posso melhorar mais um bocadinho.				1	1	1		1			
22	Eu acho que foi porque eu gostei de todas as tarefas e estudei mais porque estive motivado e eu gostei de estudar com esta professora porque ela é meiga e diz sempre que nós vamos conseguir e eu gostei de ler melhor.			1	1	1			1			1
23	Eu tive mais sucesso porque eu gostei das atividades e esforcei-me mais para aprender porque eu estava com muita vontade de saber mais coisas e para a professora ficar contente porque ela deu-me uma palavra boa no final das atividades e é meiga comigo. Eu gosto mais de português e da		1		1	1		1				1

	professora mas ainda não sei muitas coisas.												
24	Eu melhorei porque eu gostei mais de aprender porque a professora é meiga e entende-me sempre e eu assim gosto mais de aprender e tiro mais notas melhores				1	1	1						
25	O que eu gostei mais foi da professora que é meiga e percebe quando eu não sei as resposatas e não briga comigo e assim eu não temho medo de responder e às vezes eu sei fazer bem e estudo mais e esforço-me mais porque quero aprender mais coisas e a ler bem também.	1		1	1	1	1						
26	Eu tive melhores notas porque eu esforcei-me para aprender porque as atividades eram boas. Também gostei da professora porque ela é meiga e compreensiva e diz sempre muito bem quando eu respondo e eu fiquei a gostar mais de partisipar. A professora diz que a motivação foi o mais importante para todos e eu também acho porque eu nunca queria que a aula acabase.		1		1	1	1	1					1
27	eu axo que o mais importante foi a professora porque ela é meiga e boa e eu gosto de estudar pra ela fica contente porque ela diz que eu sei fazer bem aos outros meninos e axa sempre que eu vou saber fazer					1	1	1	1				
28	O que foi melhor foi que eu estudei mais e gostei das atividades e da professora porque ela é boazinha e dá-me carinho e ela diz que eu consigo fazer tudo o que eu quero fazer e eu estudei e já sei muitas coisas, mas ainda tenho dificuldades e não vou ainda para o quintimo porque eu sou mau a outras matérias.			1		1			1				1
29	O que eu acho que teve importancia foi que eu estudei mais porque gostei mais das coisas da aula e da professora ser meiga e nao gritar quando eu não sei responder. Gostei de muitas coisas mas nao me lembro mais.			1		1	1						1
30	Nós e a professora fizemos uma boa equipa e as minhas notas foram miores. Eu gostei mais destas aulas porque eu gosto é desta professora. Ela é meiga e ensina bem e acredita que todos conseguimos. Eu gosto de quando ela diz a todos para baterem palmas por ter respondido bem. Assim eu gosto mais e trabalho mais para aprender. Este ano aprendi mais e já sei os verbos.		1			1		1	1				
32	Eu acho que eu tive mais sucesso porque eu gostei muito das tarefas das aulas e por isso gostava mais					1			1				1

	de participar e de trabalhar. Eu dantes não gostava das aulas porque as professoras eram más, mas esta é meiga comigo e está sempre a dizer para eu tentar porque eu vou conseguir fazer. Mas ainda não sei muitas coisas e tenho dificuldades.											
33	Eu tive mais sucesso porque eu gostei das coisas que fizemos nas aulas e porque eu respeito a professora porque ela é meiga para mim e assim eu tenho mais notas melhores.				1						1	1
34	Eu vou pro quintimo ano proque eu sei muitas coisas mais proque eu estudei muito e a minha mãe ajudou um bocadinho e a professora tao bem. Eu gosto desta professora proque ela faz coisas de rir e é meiga e assim eu gosto de ir à aula e de aprender mais. Gostei deste ano mais.	1		1		1						1
35	Eu miorei um bocadim porque eu quero aprender mais e estudei muito e porque a professora é meiga e diz coisas boas quando eu sei.				1	1		1				
36	Eu gostei de tudo, mas mais mais foi das tarefas e da professora. As tarefas forem divertidas e a professora é meiginha e consegue compreender os alunos. Não gostei dos verbos.					1	1					1
37	Eu acho que teve mais importância para ter tido mais sucesso foi que eu gosto da professora porque ela é meiga e gostei das atividades e estudei mais porque era giro e porque a professora disse que eu ia ter boas notas e que eu ia conseguir e eu estudei muito.			1		1			1			1
38	Eu tive melhores notas porque a minha mãe ajudou e porque a professora era meiguinha e dizia que eu era esperto e eu agora acredito e sou mais esperto e ainda vou ser mais um bocadinho para o ano.	1				1		1				
39	Eu melhorei porque gostei muito das atividades das aulas. Também melhorei as notas porque eu gosto da professora porque ela acredita nas minhas capacidades e me trata com carinho. Eu consegui ter mais boas notas porque a professora compreende que eu não sei tudo e não me deu negativa porque eu me esforcei.					1	1		1			1
41	Eu miorei e acho que eu vou para o quintimo ano. Este ano foi diferente porque as aulas forem mais divertidas e assim eu gostei mais de estudar. Outra coisa boa para mim foi a professora que é			1		1		1				

	carinhosa e que nos está sempre a dizer que somos espertos e inteligentes e que somos os melhores. Gostei muito de aprender mais coisas e dir para o quintimo.											
43	Eu tive melhor este ano porque eu gostei mais das atividades e estudei um bocadinho em casa e porque eu respeito a professora e não faço mal e ela é meiga e eu gosto de uma aula divertida.			1		1					1	1
45	Eu melhorei porque quando nós acertamos a professora diz que somos os melhores do mundo e eu gosto de ser melhor e ela compreende isso e eu consigo melhor nas fichas e já sei ler um bocadinho.						1	1				
46	O que eu acho que teve mais importância foi que eu gostei muito das coisas que fizemos nas aulas e dos computadores e das músicas e eu estudei muito em casa e a minha mãe ajudou e eu consegui aprender melhor.	1		1								1
47	Eu melhorei porque eu gostei mais das atividades e da professora porque ela é meiga como a minha mãe e está sempre a dizer-me para eu não desistir porque eu vou conseguir fazer bem os exercícios e eu assim consegui perceber melhor as matérias e ter mais notas mais altas.					1			1			1
48	O mais importante é que a professora é boa e ela é meiga e danos mimo e ela compreende os nossos erros. eu consegui fazer tudo porque a professora sabia que eu ia conseguir mas eu não sabia e pensava que não conseguia. a professora disse que a motivação foi o mais importante e eu acredito nela.				1	1	1	1				
49	Teve mais importância foi que eu achei as tarefas das aulas bonitas e divertidas e estudei mais e tive melhor nas fichas, só que ainda não sei escrever muito bem, mas eu vou saber porque a professora diz que eu posso fazer tudo porque eu vou conseguir se eu quiser e ela é meiga e eu acredito que eu vou saber escrever mais coisas.			1		1			1			1
50	Eu fui melhor este ano porque eu esforcei-me mais e estudar muito e também porque a professora é meiga e eu gosto dela e de estudar o que ela manda.		1	1		1						
51	O que teve mais importância foi que eu achei as atividades giras e interessantes e gostei que a professora me compreendesse e me ajudasse para eu melhorar mais.						1					1

52	Agora que o ano acabou e que já sabemos que o estudo compensou indico que acho que teve mais importância para ter tido mais sucesso foi a professora ser meiga.					1							
53	Eu melhorei um bocadinho porque as atividades são giras e eu gosto delas e de participar e a professora diz que eu ando motivado e eu também gosto de Português porque a professora é meiga e assim consola aprender.				1	1							1
54	Eu axo que é a senhora proque ela compreende todos e as atividades sao boas e eu gosto delas. Depois a senhora diz sempre que eu vou conseguir e eu depois consigo par ela ficá contente.						1		1				1
55	Eu miorei por causa que eu gosto da professora por causa que ela é meiga e gosto das atividades.					1							1
56	Eu acho que foi porque a minha professora é meiga e ela acredita nas minhas capacidades e depois eu melhora quando gosto dela.					1			1				
57	Indico que o que acho mais importante para ter sucesso foi as atividades alegres e bonitas e a eu também gostei mais de estudar porque a professora batia palmas quando eu participei e ela é boa para mim.					1		1					1
58	Indico que acho que eu tive sucesso porque a professora é meiga e eu gostei das tarefas das aulas e gostei de ter melhor porque a professora diz sempre muito bem parabens e eu gosto disso e melhor mais.					1		1					1
59	e mais importante que eu consegui que a professora axa que eu vou conseguir proque eu me esforço-me mais e a professora compreende e é meiga e eu me esforço-me mais e consigo passar de ano.					1	1		1				
60	Eu acho que foi importante para mim foi a professora porque eu gosto do jeito dela e gosto de estudar assim porque ela é meiga e compreende as minhas dificuldades e depois eu gostei das atividades que ela fez nas aulas porque tinha computadores e tinha jogos de aprender matérias.					1	1						1
61	O mais importante foi que eu me esforcei mais para ir para o quintimo ano, mas também é importante que a professora é meiguinha para mim e ela não tem filhos e ela diz que eu sou boa aluna mas eu não sou, mas como a professora credita eu acredito nela e eu não sei mas eu tirei melhor.		1			1			1				





Ajuda dos pais	11,30%
Esforço pessoal	16,90%
Estudo	35,20%
Motivação	21,10%
Professora meiga	88,70%
Professora compreensiva	42,20%
Elogio da professora	29,60%
Professora acreditar que sou capaz	36,60%
Persistência	1,40%
Atividades	70,40%

