

# Implicações da dinâmica escolar na motivação para a aprendizagem e no sucesso escolar

## O cenário da aula\*

Maria da Conceição Antunes\*\*

Resumo: A capacidade de estimular a motivação para a aprendizagem através da interacção pedagógica é um espaço de fronteira entre os campos de análise da Psicologia, da Pedagogia e da Sociologia. Em terreno da Sociologia, mas olhando de perto para esta fronteira, sempre complexa, e numa perspectiva de sucesso escolar, pretendemos verificar se a dinâmica da sala de aula e a relação pedagógica exercem alguma interferência na motivação ou desmotivação dos alunos. Por fim, na sequência dos resultados obtidos, tiram-se ilações e avançam-se algumas sugestões tidas como úteis.

"Ser bom professor consiste em adivinhar a maneira de levar todos os alunos a estarem interessados; a não se lembrarem de que lá fora é melhor. E foi o que eu ontem não consegui." (Sebastião da Gama, *Diário*)

## 1- Introdução

Tem vindo a crescer, entre nós, a preocupação com o insucesso escolar e com as suas causas.

O insucesso é manifesto: elevado número de reprovações; abandono precoce da escola; revelação da insuficiência dos conhecimentos anteriormente

---

\* Este trabalho foi realizado, em parte, durante a profissionalização em serviço e apresentado na Escola Superior de Educação de Setúbal, no âmbito da formação em Psicologia e Sociologia da Educação, sob orientação do Dr. Ricardo Martinez. Nesta fase participaram também os professores Marília Alves Pereira, Manuel Mestre Silva e Amílcar C. Tomaz. A autora, responsável pela redacção final deste texto, agradece as úteis sugestões que lhe foram feitas pelo Dr. António Firmino da Costa.

\*\* Professora do Ensino Secundário, investigadora no CIES.

adquiridos quer para progredir nos estudos quer para o acesso a uma profissão; desinteresse crescente pela escola; manifestações de marginalidade; etc.

Quanto às causas do insucesso, umas são mais evidentes, outras menos. Algumas têm já sido objecto de estudos mais ou menos aprofundados, outras apenas questionadas.

Não é difícil associar ao insucesso escolar, por exemplo, causas económico-sociais num país onde a sucessivas crises de vária ordem, se veio conjugar um brusco crescimento da população escolar. As soluções de emergência tinham de conter, forçosamente, deficiências, quer na obtenção dos meios humanos e materiais necessários, quer na adaptação de programas a novos objectivos educacionais, quer na coordenação entre a formação escolar e as necessidades económicas, profissionais. Um outro aspecto que tem sido abordado em estudos sociológicos com incidência no ensino primário diz respeito à dificuldade da adaptação de alunos que provêm dos estratos sociais mais desfavorecidos a uma Escola que utiliza processos de comunicação, entre os quais a própria linguagem, que são para eles em parte desconhecidos<sup>1</sup>.

As investigações sobre as causas de insucesso ao nível microssociológico são, no entanto, menos frequentes<sup>2</sup>.

De facto, os estudos realizados dentro da própria escola têm sido, essencialmente, de carácter psicológico ou psico-pedagógico.

Deixando de atribuir ao insucesso causas puramente individuais (falta de capacidades intelectuais), a Psicologia passou a basear a sua investigação quer nos processos de elaboração do conhecimento quer no estudo dos comportamentos e das características e necessidades específicas dos grupos etários, fornecendo pistas para a intervenção pedagógica.

A partir do princípio do séc.XX, vão surgindo diversas orientações pedagógicas com base nas diferentes correntes da psicologia: a Pedagogia funcionalista, a partir da Psicologia Genética e da Psicologia Diferencial, reflectindo o desenvolvimento industrial e o desenvolvimento democrático e dando lugar ao movimento "Escola Nova" cujos princípios são a individualização, concretização, motivação, progressão e socialização; as Pedagogias libertárias, baseadas na Psicanálise; e, na linha da Psicologia da Aprendizagem, as orientações behaviourista (a aprendizagem pode ser condicionada através de prémios e castigos), neo-behaviourista (em que se baseia o condicionalismo operante, o ensino programado e as máquinas de ensinar) e cognitivista ou gestaltista ( que indica os princípios de aprendizagem que permitem conduzir à percepção do todo).

A par de uma profunda transformação social, a evolução mais recente da Pedagogia resulta, sobretudo, da conjugação de diferentes contributos: da Psicologia Geral, da Sociologia, da Psicologia Social e ainda do progresso tecnológico<sup>3</sup>. De outra forma não poderia ser pois os estudos e intervenções de carácter psicológico não podem, isolados, dar resposta a toda uma problemática que, sabemos hoje, provém mais do exterior que do interior de cada indivíduo. O que não exclui a necessidade de apoio a dar às escolas por

psicólogos e de uma informação tão profunda quanto possível que devem os educadores possuir nesse campo.

A constatação da realidade essencialmente sociológica da Escola, parte de uma estrutura social mais vasta, dependente de uma conjuntura social de espaço e de tempo mas que tem, também, de ser considerada atomisticamente, como uma multiplicidade de acções e reacções inter-individuais, leva-nos à conclusão que as análises e intervenções a este nível terão de ser de natureza psico-sociológica.

O estudo que nos propusémos fazer relaciona-se com esta problemática de um ponto de vista que julgamos pouco estudado.

Sem esquecer todas as condicionantes de globalidade que acabámos de referir, pretendemos verificar a existência de uma relação indutiva entre práticas e ambientes pedagógicos, por um lado, e motivação ou desmotivação dos alunos para a aprendizagem, por outro lado. Simultaneamente, procuramos verificar a relação entre esta problemática e o sucesso ou insucesso escolar. Se os estudos e intervenções de carácter pedagógico têm sido, como dissemos, essencialmente provenientes da Psicologia, no que respeita ao estudo da motivação, cremos que ela tem sido campo quase exclusivo desta ciência. Assim, normalmente estes estudos têm por objectivo os mecanismos de génese dos níveis de motivação, mantendo-se, quanto a estes aspectos, a polémica entre behaviouristas e cognitivistas<sup>4</sup>.

Quanto à capacidade de estimular a motivação através de factores externos, factores em que englobamos a prática pedagógica no que respeita à influência que pode exercer na motivação para aprender, é ainda mais recente a investigação. Os estudos de que temos conhecimento utilizam, por regra, o método experimental, procurando estabelecer uma relação entre uma variação de estímulo e uma variação de resposta<sup>5</sup>.

Contudo, tem sido diversas vezes referida a necessidade de ter em conta a influência do social (logo, também da escola) neste campo.

Da motivação para a aprendizagem diz Bruner que embora seja irrealista pretender eliminar as pressões da competição, "nem por isso deixa de ser válido considerar o modo pelo qual se poderá estimular o interesse pela aprendizagem em si mesma"<sup>6</sup>.

Para Sawrey e Telford, a motivação é uma das mais importantes condições de que depende a aprendizagem e "inclui todas as condições internas e externas que produzem uma expansão de actividade e dão direcção ao comportamento"<sup>7</sup>.

Opondo-se à ideia de uma desmotivação generalizada dos jovens, Bertolus refere a necessidade de "motivações mais realistas" que envolvam actividades que possam dar satisfação. Caberá então aos educadores a orientação dos jovens para essas actividades.<sup>8</sup>

É de acordo com estas posições e considerando a motivação como um estado de interesse duradouro, dirigido para um objectivo determinado, que pretendemos analisar se o interesse ou desinteresse manifestado pelos alunos

em relação à aprendizagem pode ter, em certa medida, origem no próprio meio escolar.

Ao colocarmo-nos numa perspectiva de sucesso, surgiram-nos as seguintes questões:

- O que é necessário fazer, afinal, para que haja sucesso escolar?

- Em que medida poderão os profissionais do ensino contribuir para esse sucesso?

- Poder-se-á estabelecer uma relação entre prática pedagógica, motivação para a aprendizagem e sucesso escolar?

Assim, à partida para este estudo, colocámos o seguinte pressuposto operatório:

- Sendo a motivação para a aprendizagem um dos factores que contribuem para o sucesso escolar, existe responsabilidade da escola e, em particular, dos professores na promoção dessa motivação. O mesmo se dirá, naturalmente, quanto à responsabilidade na relação entre desmotivação e insucesso.

Não pretendemos encontrar soluções definitivas quanto às melhores práticas pedagógicas dos professores, em particular, na sua relação com os alunos, nem da Escola em geral, no sentido de os captar para o desejo de aprender.

Mas, porque surge a opinião mais ou menos generalizada entre os educadores, se bem que de forma difusa, de que está a aumentar a desmotivação e conseqüente falta de rendimento dos alunos, queremos verificar até que ponto esta opinião corresponde à realidade. E, como objectivo principal, verificar, como já foi referido, se existe alguma responsabilidade da Escola nessa situação.

Procurámos, pois, neste estudo, centrarmo-nos sobre a dinâmica na sala de aula, ou seja, na interacção professor-alunos e obter indicadores de práticas pedagógicas indutoras de motivação ou de desmotivação, de sucesso ou de insucesso.

Posteriormente, pensamos prosseguir com o estudo comparativo de diferentes práticas, considerando globalmente a organização escolar. Analisaremos então, nesta perspectiva do subsistema organizativo escolar, os aspectos da organização em termos de órgãos de apoio, de equipamento, promoção de actividades extra-curriculares, analisaremos, no fundo, a existência ou não de uma dinâmica que possa contribuir para que os alunos sintam satisfação no seu espaço de aprendizagem.

Os pressupostos atrás referidos conduziram à aplicação de um inquérito por questionário e à análise de relatos de aulas, recolha realizada junto de alunos do ensino secundário<sup>9</sup>.

Fizeram-se, também, entrevistas a alunos e professores, centradas nesta temática.

Com o inquérito procurámos, por um lado, um relacionamento entre indicadores de sucesso e insucesso escolar, de motivação, desmotivação e respectivas causas, procurando uma maior incidência nas que pudessem ter origem na escola mas ponderando com outros factores que lhe são exteriores.

Incluimos no mesmo inquérito um outro grupo de questões com vista a obter um escalonamento das preferências dos alunos em relação a certas características da Escola (condições, ambiente de relacionamento) e dos Professores (métodos de aulas, modo de relacionamento com os alunos, características pessoais).

Quanto aos relatos de aulas, pediu-se aos alunos para seleccionarem e descreverem uma das aulas de que mais tivessem gostado e, simultaneamente, uma das mais desagradáveis, indicando as razões para tal em cada um dos casos. A escolha da disciplina, professor e ano escolar foi deixada ao critério de cada aluno que ficou, assim, à vontade, para seleccionar duas aulas consideradas postas.

Foram, desta forma, analisados 143 relatos de alunos de diferentes níveis de escolaridade e de diversos estabelecimentos de ensino.

Mas, é sobretudo da articulação dos resultados da análise das opiniões manifestadas no inquérito com as descrições de aulas (a que chamámos relatos) que nos parece ressaltar o interesse maior desta primeira parte do estudo.

Efectivamente, os relatos completam os resultados do inquérito na medida em que nos dão a visão, motivada ou desmotivada, dos alunos.

Obtivémos, assim, dados relativos a reprovações, desistências, perspectivas de futuro que, por si sós e ainda articulados com representações de sucesso, insucesso, motivação e desmotivação e suas causas, nos deram, ainda que parcialmente e exigindo maior aprofundamento, alguma contribuição para responder às questões que levantámos inicialmente.

## 2 - O que revelam os alunos

Quanto às razões indicadas para a obtenção de sucesso escolar, se aparecem em primeiro lugar as características individuais como a existência de uma meta e a vontade de estudar ou aprender através de todos os meios possíveis, logo a seguir é considerado o facto de ter bons professores ou alguns bons professores. Com menor relevo mas a par de causas exteriores à escola como o apoio familiar ao estudo, boas condições económicas e capacidade intelectual, surge ainda o facto de ter frequentado boas turmas, os bons resultados anteriores, o apoio dos colegas e de ter algum ou alguns professores que motivam para estudar.

Nota-se, assim, a importância atribuída pelos alunos a factores escolares, a seguir às suas próprias capacidades, para que obtenham sucesso escolar.

Ao incidirmos nas causas de insucesso, revela-se-nos divergência nos resultados, consoante analisamos as respostas dos alunos que se consideram com maior sucesso ou daqueles que se consideram com maior insucesso. Os primeiros atribuem o insucesso dos outros principalmente a causas individuais (por ordem decrescente de frequência: não ter vontade de estudar ou aprender, estudar pouco, não ter uma meta a atingir, faltar-lhes um método de estudo organizado, dificuldade de fixar ou entender a matéria, preferir brincar ou distrair-se) indicando apenas como causas que lhes poderão ser exteriores, o

facto de terem dificuldade de atingir uma meta e de terem obtido fracos resultados anteriormente. Já os segundos, os próprios alunos que se consideram com maior insucesso, atribuem com maior frequência o seu insucesso ao facto de estudarem pouco e colocam em segundo lugar a circunstância de terem professores que desmotivam. Indicam, a seguir: não sentir vontade de estudar, não ter sentido de competição, preferir brincar, ter frequentado escolas mal organizadas e falta de apoio familiar no estudo.

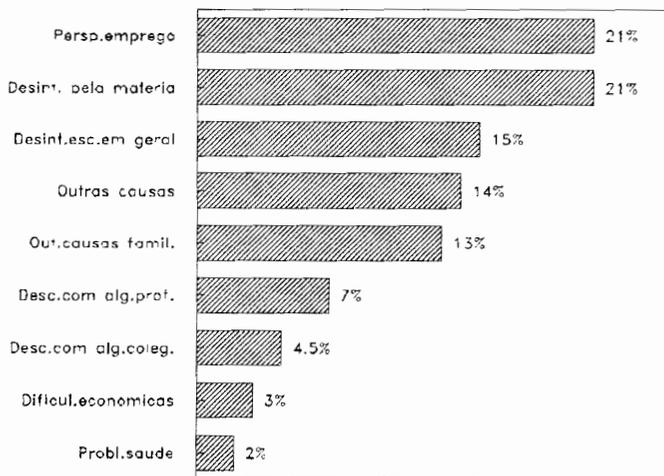
No conjunto das causas de sucesso e de insucesso escolar, referidas anteriormente, podemos encontrar alguns sintomas de motivação e de desmotivação e, entre estes, alguns que se prendem directamente com a escola.

Note-se, contudo, que nem sempre se verifica, nestas representações, uma relação directa entre sucesso e motivação e entre insucesso e desmotivação.

Encontrámos, na verdade, casos de alunos que se consideram com sucesso e que se dizem desmotivados e outros que, apesar de se considerarem com insucesso, referem sentir motivação para continuar a estudar.

Os primeiros indicaram, como causas da sua desmotivação, em primeiro lugar, com a mesma frequência, uma perspectiva de emprego e o desinteresse pelas matérias de estudo seguidos do desinteresse pela escola em geral, "outra

**Gráfico 1:** Desmotivação: causas referidas por alunos que se consideram com sucesso



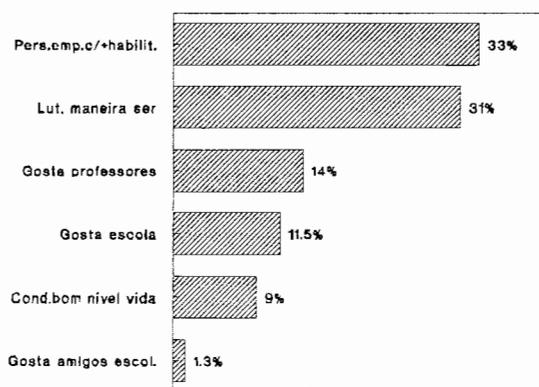
causa" não especificada e "outra causa familiar", descontentamento com alguns professores, descontentamento com alguns colegas, dificuldades económicas e, com a menor frequência, problemas de saúde. (Ver Gráfico 1).

Se juntarmos o "desinteresse pela escola em geral" ao "descontentamento com alguns professores" (total:22%), se tivermos ainda em conta que, no caso do "desinteresse pelas matérias de estudo" (21%), os professores poderiam

recorrer a diferentes métodos de ensino de forma a suscitar o interesse dos alunos por essas matérias, parece-nos surgir, de forma evidente, desta confluência de dados, um indicador de uma influência da prática pedagógica na desmotivação destes alunos.

Analisando, por outro lado, as causas de motivação apresentadas pelos alunos que se consideram com insucesso mas motivados, revelou-se-nos, em primeiro lugar, uma perspectiva de emprego que exige mais habilitações e, com percentagens sucessivamente mais baixas, o facto de fazer parte da sua maneira de ser lutar contra as situações adversas, gostar dos professores, gostar da

Gráfico 2: Motivação: causas referidas por alunos que se consideram com insucesso



escola, achar necessário possuir mais habilitações para obter um bom nível de vida e gostar dos amigos que tem na escola (ver Gráfico 2).

A análise destas "excepções à regra" se, por um lado, obriga a levantar uma nova interrogação à hipótese de uma nítida implicação do insucesso escolar na desmotivação, parece-nos, por outro lado, bem reveladora de um espaço de influência reservado aos professores e à escola no campo da motivação dos alunos. Eles podem, como verificamos, "prender" por mais algum tempo alunos com mais dificuldades e "afugentar" outros que não sentem problemas de aprendizagem.

Mas, para além destas considerações, procurámos indicadores de motivação e de desmotivação originadas na escola, analisando expectativas de futuro e taxas de abandono.

Quanto às primeiras, analisadas em termos de habilitações, as escolhas foram em primeiro lugar para um curso superior e, a seguir, para o 12º ano (27% e 24% respectivamente do total da amostra). Se considerarmos, contudo, como aspirações médias o conjunto do 12º, curso técnico- profissional e curso médio, as opções totalizam 52%, ficando assim este conjunto em primeiro lugar.

Refira-se, ainda, entre as restantes opções: terminar o 9º ano (7%) e "ainda não pensou" (2,6%).

As razões expostas para a não continuidade de estudos a nível superior são, na sua maioria, exteriores à escola. Apenas no facto assinalado de não sentir motivação para continuar (10% das razões indicadas) poderão estar implícitas algumas causas de desmotivação com origem na escola, o que não podemos concluir.

Mas já no que diz respeito às causas de interrupção de estudos ou hipóteses de abandono, é possível ir mais longe.

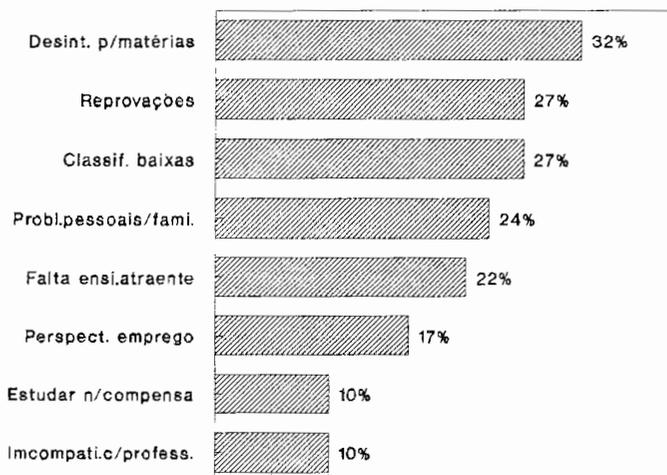
Num recente estudo sobre a juventude portuguesa,<sup>10</sup> são também referidas algumas causas para o abandono relativas aos jovens que abandonaram o sistema de ensino. Verifica-se que, entre as razões indicadas por estes jovens, algumas se relacionam, mais ou menos directamente, com a escola. Esta camada de jovens seria, sem dúvida, uma outra fonte de informações a ser validamente explorada no sentido da relação que procuramos estabelecer entre a escola e a motivação para a aprendizagem.

Entre os alunos que responderam ao nosso inquérito, cerca de 21% dos estudantes já tinham feito interrupção de estudos ou tinham pensado desistir.

Manifestaram estes alunos, como causas para este facto, em primeiro lugar, desinteresse pelas matérias de estudo (32% do total de respostas) e depois, além de problemas pessoais ou familiares, perspectiva de emprego e de achar que o estudo não é compensador, o facto de terem obtido uma ou mais reprovações (27%), classificações baixas (27%), falta de condições da escola para tornar o ensino atraente (22%) e, apesar de menos vezes assinalado, a incompatibilidade com professor ou professores (10%) (ver Gráfico 3).

De forma mais ou menos directa, estes indicadores vêm juntar-se aos anteriores, parecendo confirmar a hipótese da interferência na motivação dos

Gráfico 3: Interrupção de estudos ou perspectiva de desistência (causas)



anos para a aprendizagem de um determinado estilo de prática pedagógica e de organização do espaço escolar.

Em síntese: bons professores e professores que motivam, bons colegas e boas turmas surgem entre as causas indicadas para a obtenção de sucesso. Pelo contrário, professores que desmotivam e escolas mal organizadas aparecem representados, no caso dos alunos que se considerem com insucesso, entre as causas desse insucesso.

A relação entre sucesso escolar e motivação e entre insucesso e desmotivação não se manifestou claramente. Se foi possível detectar alguns sintomas dessa relação e alguns deles com origem na escola verificou-se, por outro lado, que há alunos que se consideram, simultaneamente, com insucesso e motivados para continuar a estudar.

O que se pode dizer, então, sobre as diferentes práticas pedagógicas?

Como se processam as diferentes interações professores-alunos?

Quais as características necessárias da Escola e dos educadores para uma prática pedagógica motivadora?

Vejamos o que pensam os alunos sobre este assunto. Mais uma vez procurámos obter a sua opinião utilizando, como já ficou referido a princípio, por um lado, o mesmo inquérito e, por outro lado, os relatos de aulas.

Apesar de haver, neste inquérito, questões relacionadas com as condições da escola, os dados obtidos não nos permitem, por agora, generalizar as conclusões. Aliás, o tratamento deste assunto está previsto para a segunda fase do desenvolvimento desta pesquisa.

Passamos, assim, à análise dos dados do inquérito relativos às preferências dos alunos quanto a métodos de aulas, modo de relacionamento do professor e características deste consideradas mais importantes a par da análise da descrição de situações concretas, onde os mesmos aspectos são abordados.

Os 143 relatos feitos por alunos de diferentes níveis de escolaridade, do 8º ao 11º, permitiram-nos uma análise qualitativa de práticas que motivam ou desmotivam os alunos e que poderão, em certa medida, juntar-se aos factores que contribuem para o seu sucesso ou insucesso escolar.

Obtivémos descrições muito significativas e foi possível definir, a partir delas, alguns tipos de aulas motivadoras e desmotivadoras.

Para as primeiras, encontrámos quatro tipos:

- aulas com ambiente descontraído
- com respeito e diálogo
- activas e com participação dos alunos
- com actividades diversificadas

Quanto às aulas desmotivadas, também detectámos quatro tipos:

- aulas monótonas
- sem participação dos alunos
- aulas em que o professor revela incapacidade para explicar
- com mau relacionamento entre professor e alunos
- com indisciplina

A - Quais são, então, as preferências que os alunos manifestam por métodos de aulas?

Verificamos, através do inquérito, que eles se mostram sobretudo favoráveis a aulas práticas (87% preferem estas aulas e 6% não) e a aulas com métodos modernos: computador, vídeo, por exemplo (72% a favor e 12% contra; não responderam 16%).

Quanto aos outros métodos de aulas, dividem-se mais as opiniões notando-se, porém, uma maior oposição aos trabalhos individuais e às aulas expositivas e uma preferência mais acentuada pelos trabalhos de grupo, pela utilização dos habituais meios áudio-visuais e por fichas de trabalho. (Ver Quadro 1 e Gráfico 4).

**Quadro 1: Métodos de aulas/preferências**

	Sim		Não		N/resp.	
	Nºresp.	%	Nºresp.	%	Nºresp.	%
<b>Preferências:</b>						
Aulas expositivas	72	38.0	94	49.0	25	13.0
Aulas práticas	166	87.0	12	6.0	13	7.0
Trabalhos individuais	58	30.0	108	56.5	25	13.0
Trabalhos de grupo	116	61.0	57	30.0	18	9.0
Fichas de trabalho	95	50.0	70	36.5	26	13.5
Meios áudio-visuais	113	59.0	53	28.0	25	13.0
Mét. modernos (comput/vid.)	137	72.0	22	12.0	32	17.0
Outras	4	2.0				

Precisamente, nas descrições que agrupámos em "Aulas com actividades diversificadas", confirma-se esta tendência:

"Fomos passear pelo campo a observar com muita atenção o meio ambiente(...) Saímos para a rua *a ver coisas na prática*. Foi muito interessante (...) *pois vendo ao natural as coisas nós conseguimos assimilar melhor a matéria*".

"Gostei muito poque fomos ver slides..."

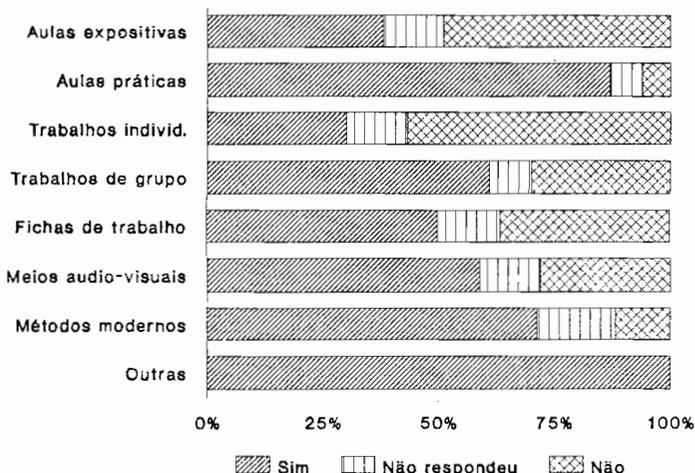
"Gostei de uma aula(...) muito elaborada pois além de a professora explicar bem a matéria, acompanhou-a com a *demonstração de acetatos e figuras*."

"Foi a economia(...) o professor dividiu a turma por Famílias, Empresas, Estado, Instituições Financeiras e Exteriores. *Penso que foi uma aula muito útil, em que o aluno é obrigado a participar se quer perceber pelo menos o mínimo*."

"...uma aula em que o professor nos deu a possibilidade de *observar directamente* determinadas reacções das plantas(...) Gostei bastante pois *nunca tinha aplicado na prática o que aprendia teoricamente nas aulas*."

Note-se que em nenhum dos 143 relatos é feita referência à utilização de computador ou vídeo, apesar do interesse manifestado por estes meios no inquérito. Eles não são, de facto, meios usuais nas escolas onde investigámos (ver Gráfico 4).

Gráfico 4: Métodos de aulas



Nalguns dos extractos que adiante transcrevemos, a propósito das aulas práticas e participativas, os alunos fazem também referência a métodos como o trabalho de grupo, o debate, a representação.

No que se refere às aulas expositivas, elas aparecem assim retratadas no conjunto de descrições que englobámos no tipo de aulas "monótonas, sem a participação dos alunos":

"As aulas dele pareciam horas infinitas, sempre que se ouvia o toque todos queriam sair e quando chegavam lá fora, todos suspiravam por a aula ter acabado".

"Uma aula de que não gostei foi uma aula em que só o professor falava sem pedir a opinião dos alunos: não havia participação(...). Uma aula desta género torna-se "pesada"."

"As aulas de que não tenho gostado são relativamente semelhantes: monótonas, cansativas."

"A professora também não nos motivava."

"A professora era daquelas que chegava à sala (...) e começava a falar, a falar, até parecia que tinha electricidade ligada ao corpo ou então "espetava-nos" fichas surpresa, coisa que nós odiávamos (...) As aulas podiam ser melhores se (...) houvesse também melhor participação dos alunos, mas às vezes isso nem era possível porque ela falava sempre até o fim."

B- Quanto à segunda questão: - "Como entendem os alunos que deve ser o relacionamento do professor com eles?" - as respostas ao inquérito revelaram alguma oposição ao professor que impõe a ordem e aquele que se interessa por

problemas particulares do aluno, se bem que seja maior o número de preferências do que o número de oposições em relação a estas atitudes do professor.

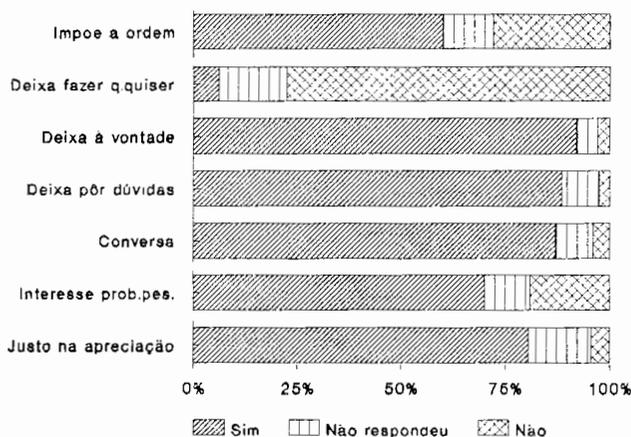
Quando se coloca, a par do professor que impõe a ordem, aquele que deixa cada um fazer o que quiser, não há dúvida que é manifesta a preferência pelo primeiro (60% e 6%, respectivamente, quanto às preferências e 28% e 77,5% quanto às oposições).

Contudo, a grande maioria dos alunos mostra preferir o professor que permite estar à vontade sem perturbar (92%), opondo-se a este professor apenas 3% (ver Quadro 2 e Gráfico 5).

**Quadro 2:** O modo de relacionamento com os alunos/preferências

Modo de relacionamento:	Prefere		N/ prefere		N/ resp.	
	N <sup>o</sup> resp.	%	N <sup>a</sup> resp.	%	N <sup>a</sup> resp.	%
Impõe ordem	115	60.0	53	28.0	23	12.0
Deixa cada um fazer o que que quiser	11	6.0	148	77.5	32	16.5
Permite estar a vontade sem perturbar	176	92.0	6	3.0	9	5.0
Permite colocar dúvidas	169	88.5	5	2.5	17	9.0
Conversa, sem assuntos de interesse	166	87.0	7	4.0	18	9.0
Interessa-se por problemas pessoais	134	70.0	37	19.0	20	11.0
É justo na apreciação	154	80.5	9	4.5	28	15.0

**Gráfico 5:** O modo de relacionamento do professor com os alunos/preferências



Ainda quanto ao modo de relacionamento do professor, voltando ao inquérito, os alunos preferem, em geral, o professor que permite colocar dúvidas, o que conversa sobre assuntos de interesse e o que é justo na apreciação do aluno.

A necessidade de imposição moderada da ordem para que possa haver aproveitamento é confirmada pelos relatos de aulas, ao referirem as aulas de que não gostaram que incluímos no tipo de *aulas com indisciplina*":

"Detestei (as aulas) porque a professora não sabia controlar uma aula. A minha turma (...) brincavam muito e não deixavam aprender os outros. E a professora não dizia nada, não mandava para a rua..."

"O professor muitas vezes era gozado mas não dizia nada; quando nos mandava calar (...) ignoravam-no (...). O que faltava(...) era a disciplina pois o professor não deixou claro desde o princípio que quem ditava as regras era ele e não os alunos(...) (que) estavam sempre muito inquietos, fazendo imenso barulho e não compreendíamos quase nada."

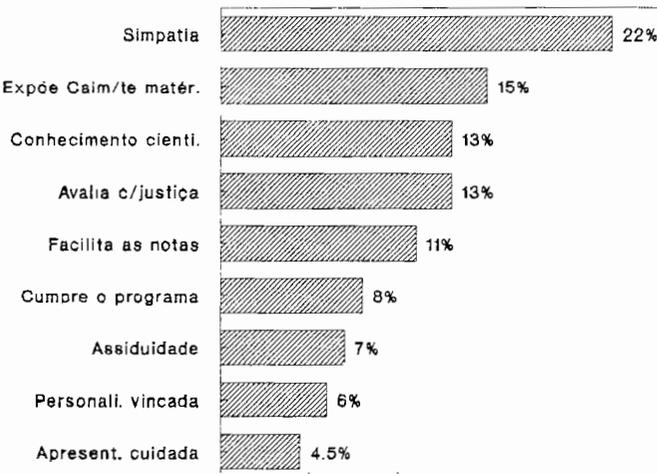
Note-se que a indisciplina, sendo um dos problemas mais sentidos em muitas escolas pelos professores, foi também um dos que mais nos foram referenciados ao entrevistarmos alguns daqueles alunos que os professores designam por "desmotivados". Apesar de atribuírem a culpa, em primeiro lugar, a si próprios, eles constataam que muitos dos seus fracassos actuais seriam evitados se não lhes tivesse sido permitido brincar tanto nalgumas aulas em anos anteriores.

C- Por fim, a terceira questão: - "Quais são as características que os alunos consideram mais importantes no professor?"

Pediu-se-lhes, no inquérito, para indicarem as quatro principais.

Obtiveram-se, assim, 739 respostas.

Gráfico 6: Características consideradas mais importantes no professor



*Podem observar-se os resultados, em percentagem do total de respostas, no Gráfico 6.*

Consideradas separadamente as opiniões dos alunos do 10º, 11º e 12º anos, notamos que a simpatia continua a ser a característica mais frequentemente assinalada. Dá-se, contudo, uma alteração nas posições seguintes: o conhecimento científico passa a ocupar o segundo lugar, enquanto a capacidade de avaliar com justiça surge na terceira posição a par da capacidade de expôr calmamente a matéria.

A importância dada pelos alunos à simpatia justifica-se pois é ela que vai permitir a descontração, estar à vontade na aula, que vai viabilizar o diálogo, a participação, ou que, por não existir, vai provocar um mau relacionamento.

Atendamos ao que os alunos referem, a este propósito, nas suas descrições de aulas:

*"Aulas com ambiente descontraído"*

"Eu gostei de uma aula *onde nós nos sentimos à vontade*, sem medo de falar, expôr as dúvidas, etc."

"Foi uma aula *onde se aprendeu bastante e onde também se brincou*. O professor começou a aula e à medida que ia explicando a matéria havia alunos que diziam piadas acerca dessa mesma matéria. Claro que o professor também se divertia e também dizia as suas piadas."

*"Eu estava muito à vontade*, a professora também era "porreira"..."

"Uma aula onde se brinca e aprende (...) Acho que *os professores devem ter um certo à vontade* (para que) os alunos também possam estar à vontade. (...) *Não havia tanto insucesso escolar*."

"O professor contava histórias sobre a matéria (...) isso despertava grande interesse pela disciplina, por isso as aulas decorriam bem."

*"Aulas com respeito e diálogo"*

"Os professores *deviam ver os alunos como seres humanos* (...) *deviam ter uma relação amiga com os alunos* mesmo dentro da aula."

"É uma aula em que a gente não conversa de aluno para professor, *há sim um diálogo de pessoa para pessoa*."

"*Naquelas aulas não havia professor e alunos mas sim pessoas que se queriam ajudar mutuamente*."

*"Aulas activas e com participação dos alunos"*

"Foi uma aula em que o professor teve a ideia de fazermos um *trabalho de grupo* de duas pessoas (...) *tínhamos todos de puxar pela cabeça*, pois aquilo era, na verdade, um quebra-cabeças."

"Discutir é o meu forte e faziamo-lo muito nessa aula."

"É preciso que os alunos *possam participar na aula*, expondo as suas dúvidas e dando as suas opiniões."

"Uma aula de que eu gostei *foi uma aula activa, com a participação de todos os alunos*, em que cada um dava a sua opinião sobre um tema que depois era discutido pelo professor e pelos outros alunos. No fim, chegava-se a conclusões que eram redigidas. *No fundo, era uma espécie de reunião*."

"Gostei de uma aula em que apresentámos um trabalho de grupo com acetatos feitos por nós. Os nossos colegas aplaudiram (...) Fizemos, a seguir, um debate."

*"Aulas com mau ambiente de relacionamento"*

"Em todas as aulas discutíamos com a professora."

*"Era um professora que trazia os problemas familiares(...) para dentro das aulas e acabava por descarregar tudo em cima de nós (...). Quando a víamos ir tínhamos logo medo(...) aquelas aulas pareciam mais um campo de concentração."*

"Uma aula em que todos fomos castigados pelo mau comportamento de alguns alunos. Ficámos na aula para além do tempo normal enquanto éramos avaliados oralmente no quadro. Senti-me terrivelmente mal e, a partir dessa aula, passei a ter aversão a (...) ir ao quadro."

"... a professora começou logo por nos tratar como se fossemos crianças e (...) nunca tentava dialogar connosco para as aulas decorrerem bem."

Logicamente, o mau relacionamento bloqueia a participação espontânea dos alunos. Sintomático da gravidade de algumas destas influências pareceu-nos o caso de um grupo de alunos de uma mesma turma do 10º ano que tinham feito o mesmo percurso escolar. Referiram estes alunos que o seu medo de participar nas aulas vinha desde a instrução primária pois sempre que faziam alguma coisa errada, a professora os ridicularizava e os colegas riam.

Entre as outras características consideradas mais importantes encontra-se a capacidade do professor para expôr calmamente a matéria (15% do total). A importância dada a esta característica justifica-se por ser frequente a existência de aulas demasiado expositivas. Poderá haver também uma ligação com o facto de alguns professores recearem não poder cumprir o programa ou a planificação de aulas estabelecida pelo grupo disciplinar.

O conhecimento científico (13% do total de características) também foi indicado nalguns relatos de aulas consideradas motivadoras.

Mas foi a sua falta que se revelou mais notória nas descrições de aulas em que *"o professor revela incapacidade para explicar"*:

"Eu tive aulas (...) com um professor que *passava a aula inteira a ler o livro, em vez de explicar a matéria por palavras suas e de maneira que os alunos percebessem.*

Estas aulas eram extremamente desagradáveis."

"A professora (...) *não explicava a matéria como devia ser, falava muito mas era a mesma coisa que não dissesse nada...*"

"Não gostei de uma aula (...) em que a professora *não sabia explicar nada bem a matéria, em que ficava indecisa quando um aluno lhe expunha uma dívida.*"

Por fim, uma referência à importância dada pelos alunos, no inquérito, à capacidade do professor para avaliar com justiça.

A avaliação é uma questão pedagógica da maior importância. Dado que engloba diversos parâmetros, torna-se difícil baseá-la em critérios rígidos, daí a subjectividade, a possibilidade de injustiça e a preocupação dos alunos.

Desta articulação entre os relatos de aulas e o inquérito podemos tirar conclusões quanto a factores de motivação e de desmotivação relacionados com a prática pedagógica.

I - Os principais factores de desmotivação da aprendizagem são:

- . aulas monótonas, sem a participação dos alunos, demasiado expositivas ou em que o professor explica mal a matéria e com predomínio de trabalhos individuais ;

- . aulas em que a relação com o professor é má, quer por não haver diálogo quer por haver conflito, aulas onde o aluno não se sente à vontade e aquelas em que há indisciplina ou em que o professor comete injustiças, seja no procedimento disciplinar seja na avaliação dos alunos.

II- Entre os factores de motivação para a aprendizagem contam-se, principalmente, os seguintes:

- . aulas activas, com a participação dos alunos e com actividades diversificadas: aulas práticas, pesquisa, debates, trabalhos de grupo, fichas de trabalho, métodos modernos como o computador e o vídeo e os habituais meios audiovisuais;

- . aulas com ambiente descontraído, onde seja possível o diálogo mas onde se mantenha a ordem, em que o professor demonstre simpatia, exponha calmamente a matéria, revele conhecimento científico e seja justo na avaliação.

### 3 - Do outro lado

Como complemento mas ainda sem carácter exaustivo (consideramos que o seu estudo mais aprofundado virá a revelar-se de inegável importância), incluem-se nesta análise as posições de alguns professores em relação às principais temáticas apresentadas:

- o que pensam sobre as características fundamentais de um professor, sobre as suas funções mais importantes, como se julgam a si próprios quanto a estes aspectos, quanto ao método de aulas que praticam e à sua capacidade motivadora de aprendizagem.

Para facilitar a comparação com as opiniões dos alunos- tema 2- vamos agrupar estas considerações nos mesmos sub-temas:

A- Métodos de aulas e sua implicação na relação ensino/aprendizagem

B- Relacionamento professor/alunos, englobando o ambiente afectivo e a disciplina

C- Características mais importantes do professor

Além destes sub-temas comuns, um outro:

D- Capacidade motivadora de aprendizagem e principais obstáculos que se levantam

A- Métodos de aulas

Através dos depoimentos que recolhemos notamos que os professores, de forma geral, reconhecem a necessidade de aplicar novos métodos e de os diversificarem. Atribuem a responsabilidade da sua não aplicação principalmente à falta de condições das escolas como, por exemplo, inexistência de material didáctico, de instalações apropriadas, número excessivo de alunos por turma, horários incompatíveis com a organização de aulas diferentes.

"Ao realizarem, simultaneamente, trabalho de grupo e pesquisa, os alunos têm uma participação muito mais activa e estabelecem uma ligação com a vida real. Além disso, apercebem-se da existência de uma interligação entre os diferentes temas pois estamos sempre a relacioná-los e não a tratá-los de forma estanque... Mas é um método que exige uma permanente actualização para podermos orientar, simultaneamente, os diversos trabalhos e responder às questões levantadas pelos alunos (...).

Acabo por cumprir sempre o programa. Todos os temas são abordados, só que não dou ponto por ponto, daquela forma estruturada como ele se apresenta..."

"Raramente dou aulas expositivas. Utilizo mais o trabalho de grupo, fichas de trabalho, algumas aulas práticas, esquemas no quadro. Procuo alternar estes métodos para que os alunos não se cansem."

"É importante que o aluno vá descobrindo as coisas por si próprio. Apresentarmos tudo feito é errado... Dou frequentemente aulas expositivas...as aulas práticas seriam mais produtivas mas não temos um bom laboratório nem material. Seria, também, necessário dividir a turma pois fazer uma experiência para trinta alunos... não dá, é uma grande confusão porque ninguém vê nada. Por outro lado, ter tanto trabalho para dar uma aula de uma hora, também não dá vontade."

Em alguns casos, o excesso de utilização de meios audio-visuais também se tornou contraproducente.

"Estive numa escola onde o meu grupo tinha um retroprojector em cada sala. Havia, também, projector de filmes, episcópio, tínhamos muita coisa e "encostámo-nos" àquilo."

"...Não uso o retroprojector tanto como antes porque os alunos já começavam a ficar cansados."

Na prática, coexistem os professores que temem a mudança de métodos, aqueles que, querendo mudar, se desmotivam com os obstáculos que encontram e ainda os que, apesar disto, vão descobrindo, de forma isolada ou em grupo, alguns dos métodos que vão de encontro às preferências manifestadas pelos alunos.

"Normalmente, alterno aulas expositivas com resolução de exercícios. Na minha disciplina pouco mais há a fazer. O importante é que os alunos adquiram conhecimentos relativos à disciplina e, por isso, a principal função do educador é explicar bem a matéria."

"...Com a aula de tipo magistral, o professor dá a impressão de possuir todo o saber e não se expõe a perguntas embaraçosas. Mas penso que a maior parte

dos professores que dão aulas apenas expositivas não o fazem tanto por incapacidade de elaborar aulas de outro tipo mas sim por comodismo. Notei isso no meu grupo. A princípio alguns colegas diziam: isso não adianta, eles (os alunos) não ligam a nada, é só perder tempo... Por fim, pouco a pouco, começaram a mudar algumas coisas nas suas aulas e até resultou. Foram capazes..."

#### B- O modo de relacionamento

Para além da relação de ensino/aprendizagem, há dois aspectos fundamentais na relação entre o professor e os seus alunos que, tal como o método de aulas, podem ter repercussões no interesse pela aprendizagem. São: o comportamento disciplinar dos alunos na aula e o relacionamento afectivo.

O controlo disciplinar da turma é, talvez, um dos problemas mais sentidos pelos professores, o que é revelado pelo elevado número de conselhos disciplinares que se verificam em muitas escolas.

São muito diversas as posições que tomam:

"...O problema é que eles, às vezes, não conseguem perceber os limites, começam a abusar e, então, tenho de cortar pela força. Corto e depois tenho um comportamento completamente diferente, não permito mais nada..."

"Procuro criar um ambiente descontraído e incutir o respeito mútuo. De forma geral resulta mas também tenho encontrado algumas dificuldades... Têm sido, normalmente, os casos em que não é um ou outro aluno indisciplinado mas sim todo um comportamento de grupo, são aquelas turmas que já têm história..."

"Em termos de disciplina, a função mais importante do professor é manter a ordem na turma. Todo o professor deve ser intransigente. Mas, às vezes, há alunos que nem sequer estão interessados na matéria, não têm vocação para uma determinada disciplina e estão desmotivados. É um problema que já vem de trás... estes alunos podem estar a ler um livro qualquer, já tem acontecido, ou podem jogar à batalha naval e por aí fora... Desde que não perturbem a aula no global, não há problema..."

"Desde que tenhamos respeito por nós próprios e por eles, automaticamente somos também respeitados."

"Como estratégia para manter o respeito opto, nas primeiras aulas, por não mostrar os dentes, como se costuma dizer. E verifico que dá um certo resultado... Mas, também já me sucedeu o inverso: acabou por haver um choque entre nós. Fartei-me de pôr alunos na rua e não resultou..."

"Nos casos de indisciplina, acho que o professor nem deve deixar andar nem deve tomar posições de força. O que é preciso é actuar na altura própria. Às vezes não o fazemos ou não actuamos da melhor maneira e isso talvez porque nos faltam os meios de actuação e a própria formação pedagógica neste campo."

Não esquecendo os múltiplos condicionalismos psicológicos, sociais e estruturais que envolvem o ensino, esta diversidade de atitudes, por vezes existente nos professores de uma mesma turma, poderá, por si só, levar a reacções inesperadas por parte de alguns alunos ou de todo o grupo. Uma

gestão democrática da aula, a coordenação de papéis e a formação específica em certos aspectos da dinâmica de grupo parecem ser condições fundamentais para prevenir a emergência de conflitos.

Quanto ao relacionamento afectivo, um dos factores a que os alunos atribuem maior importância, dizem os professores:

"Considero importante dialogar com os alunos e manter um ambiente de simpatia mas tenho uma certa dificuldade em criar um clima de grande abertura..."

É possível que a estratégia de mostrar distanciamento no início do ano venha a ter, mais tarde, reflexos negativos no relacionamento com alguns alunos que podem ficar mais marcados que outros."

"...Não se trata de bloquear o diálogo, de ser carrasco ou de construir um muro intransponível mas sim de manter algum distanciamento. É uma questão de Psicologia, os alunos do ensino secundário estão numa fase de crescimento que é problemática e, nesta altura, o professor não pode mostrar afecto. Não pode ser fraterno, nem materno. Está ali para ser pura e simplesmente professor e deve vincar bem a fronteira para ganhar terreno."

"Sem procurar estabelecer laços de amizade, acho que é muito importante fazer sentir aos alunos que podem contar connosco. Quando se estabelece um clima de confiança, de simpatia, de diálogo, de respeito também, previne-se o aparecimento de problemas de comportamento e os alunos interessam-se mais por aquilo que ensinamos."

#### C- Características mais importantes do professor

Quase sem excepção, os professores que entrevistámos consideram o conhecimento científico das disciplinas que leccionam como o factor mais importante da sua prática pedagógica. E isto, por vezes, devido a uma experiência negativa por que passaram, quer no início da carreira quer ao serem forçados a leccionar disciplinas para as quais não possuem as habilitações mais adequadas. Em qualquer caso reconhecem que, mesmo possuindo outras condições, a falta dessa característica põe em causa a estabilidade na relação com os alunos.

Quanto a outras características, foram referidas, com diferentes prioridades, a organização, a capacidade de criar e manter um bom relacionamento com os alunos, de ser justo na avaliação, de cumprir o programa e a assiduidade.

#### D- Capacidade motivadora de aprendizagem. Principais obstáculos

Por fim, pedimos aos professores, fazendo apelo para a sua experiência pedagógica, que nos revelassem se consideram fácil ou difícil e porquê motivar os alunos, interessá-los por aquilo que lhes é ensinado.

Pareceu-nos de interesse registar alguns dos depoimentos mais significativos que agrupámos consoante as diversas origens atribuídas aos obstáculos:

#### I - Obstáculos extra-escolares

"Nesta zona é difícil fazer com que eles se interessem por profundar qualquer coisa... Trazem bases culturais muito baixas...Estive numa escola de um meio completamente diferente, pode-se dizer de elite, em que se notava

que os pais dos alunos os motivavam pois eles traziam muito material de casa, faziam perguntas..."

"...há alunos que não têm vocação para esta ou outra disciplina e que estão desmotivados. Mas isso é um problema que já vem de trás, não há nada a fazer..."

II - Obstáculos escolares mas sentidos como exteriores ao professor

"O que posso eu fazer? A matéria é aborrecida, eles não gostam..."

"Quando se trata de uma turma insubordinada, quando desestabilizam sempre a aula é porque não se interessam mesmo."

"É fácil motivá-los quando temos condições...Por exemplo, na minha disciplina, é o material, quer de laboratório quer para utilizar nas outras aulas, coisa que aqui não há..."

III - Obstáculos atribuídos ao próprio, directa ou indirectamente

"Quando estou a leccionar uma disciplina de que gosto é fácil interessá-los. Caso contrário, é muito mais difícil."

"Apesar da falta de material, há coisas que se podiam fazer para interessar mais os alunos e que não se fazem... Comigo, não posso dizer que seja bem desmotivação. Eu decidi mesmo fazer mais do que aquilo que é a minha obrigação...Costumo dizer que só faço aquilo que me pagam..."

"Há três anos sempre a dar os mesmos programas, acho que estou a cair naquilo que sempre critiquei na minha classe: a "cristalização"... O facto de estarmos muitos anos seguidos com um programa que não sofre alterações, quando não há necessidade de nos actualizarmos leva, também, a uma desmotivação nossa.

Quanto a outros factores... é certo que temos péssimas condições de trabalho, é certo que ganhamos muito mal mas, a partir do momento em que entramos para a sala de aula, acho que temos de entender que os miúdos não são responsáveis por isso."

"O pior de tudo é a frustração que dá saber que é possível fazer outras coisas mas não ter condições para fazê-las."

IV- A desmotivação do grupo e o sentimento de incapacidade de actuação  
 "Há turmas em que é mais difícil motivar os alunos. Estou a pensar numa turma que me dava um grande desânimo. Dava a sensação de estar a falar para as carteiras porque ninguém estava a ligar. Eram uns a olhar para o tecto, dois a conversar, outros a ver o livro de Inglês. Não sei o que passava com aquela turma...todos os professores andavam desanimados..."

"Aulas boas são aquelas em que consigo "agarrar" os miúdos..."

Aulas más...e isso aconteceu-me algumas vezes... são aquelas em que os alunos estão numa apatia total. Não há barulho mas é como se ninguém estivesse ali. Faço várias tentativas mas, por fim, já vou para aquelas aulas mais desmotivada do que eles.

Acho que a culpa não é só deles nem só minha..."

Como se pode verificar, os professores sentem obstáculos de várias naturezas, uns exteriores à escola, atribuídos ao meio, à família, ao próprio aluno; outros directamente relacionados com o ensino como alguns conteúdos de

disciplinas que leccionam, falta de material didáctico, más instalações, comportamentos irregulares de algumas turmas; quando se sentem mais responsabilizados é, normalmente, de forma indirecta, em função da própria frustração ou desmotivação resultantes das dificuldades que se lhes levantam; por fim, um obstáculo de origem indefinida, sentido como dificilmente transponível e que se revela em expressões como "turma desmotivada" ou "turma apática".

Apesar da necessidade de um estudo mais aprofundado destes casos más drásticos, a nossa experiência simultaneamente participante e observadora permite-nos adiantar que uma motivação com carácter de permanência, se torna bastante más difícil de obter, não podendo passar apenas pelo professor mas sim por uma acção conjugada de vários intervenientes no processo educativo e por medidas de carácter estrutural.

#### 4 - Conclusão

A correlação inicialmente proposta entre factores escolares, sucesso ou insucesso escolar e motivação ou desmotivação em relação à aprendizagem, obteve expressão nas opiniões que os alunos manifestaram através do inquérito.

Entre esses factores, encontram-se os professores, os colegas, a turma e as condições da escola.

Da análise qualitativa de relatos de aulas feitos pelos alunos, por serem daquelas de que eles guardam recordações más acentuadas, quer das melhores quer das piores, foi possível fazer um classificação de práticas pedagógicas motivadoras e de práticas desmotivadoras.

Os resultados desta análise vêm, por sua vez, completar um ou outro grupo de indicadores, fornecido pelo inquérito, quanto às preferências dos alunos em relação a métodos de aulas e modo de relacionamento do professor e ainda sobre as características deste consideradas más importantes.

Esta articulação revelou-nos quais os principais factores de motivação e de desmotivação da aprendizagem relacionados com a prática pedagógica.

Por fim, ao confrontarmos os professores com estas mesmas questões, verificámos que poucos são aqueles que não estão sensibilizados para eles. Contudo, na prática, não actuam muitas vezes da forma que consideram más correcta. Atribuem, normalmente, esse facto a obstáculos que lhes são exteriores. Quando os atribuem a si próprios é, em geral, de forma indirecta, por sentirem as suas expectativas frustradas e por se considerarem desmotivados de ensinar em consequência desses múltiplos obstáculos.

Sem negar a existência dos vários condicionalismos desmotivadores e conscientes de que o reconhecimento social do real valor da profissão e o investimento na melhoria de condições de ensino são condições necessárias para um bom exercício da actividade educativa pensamos, contudo, que o professor poderá, dentro do seu espaço actuante, criar condições de motivação dos alunos.

Em síntese, para que a dinâmica da aula possa funcionar como factor de motivação para a aprendizagem, deverá incidir nas seguintes vertentes:

- desenvolvimento de uma boa relação entre o professor e os alunos para que possa ser agradável estar na aula; esta relação passa por uma manifestação de simpatia e pelo estabelecimento de regras de gestão democrática;

- abandono do método predominantemente expositivo e sua substituição por métodos mais activos e diversificados que levem a que o aluno, de forma sistemática e orientada:

- . seja parte activa no processo;
- . se interesse pela descoberta;
- . estabeleça uma ligação entre aquilo que aprende e a realidade;
- . goste de partilhar os seus conhecimentos com os outros;
- . adquira capacidade de adaptação à mudança social.

É fundamental, quanto a nós, que estas vertentes sejam incluídas nos planos de formação de professores, quer na formação inicial quer na formação contínua.

Não podemos deixar, também, de chamar mais uma vez a atenção para o facto de que, na situação real, a relação de ensino e aprendizagem não é apenas inter-individual mas predominantemente uma relação entre o professor e o grupo.

Entre a educação de massa e o ensino individualizado parece ser mais adequada à realidade a opção pela divisão do grande grupo em pequenos grupos, em que os alunos se entremudem, resolvendo eles próprios uma parte das dificuldades e onde o professor, mais como orientador, intervirá sempre que necessário, ficando-lhe também reservado o papel da motivação dos grupos e do controlo do seu funcionamento e dos resultados obtidos.

Pensamos que este processo impõe uma dinâmica completamente diferente à sala de aula e que, por si só, permite resolver alguns dos problemas enunciados e introduzir a maior parte dos factores referidos como condições para que os alunos se interessem por aquilo que aprendem.

A pedagogia do pequeno grupo, permitindo criar o espírito de colaboração, a preparação para o trabalho em equipa, próprio da sociedade actual, adquirir o gosto pela investigação, manter o contacto com o real, adaptar-se a novas situações, "apresenta-se como um esforço de síntese entre a missão de instruir e a socialização dos indivíduos"<sup>11</sup>.

A dinâmica de grupo aplicada à pedagogia, com a sua particularidade psicossociológica, é uma outra lacuna a ser preenchida na formação de professores.

## Notas

- 1 Ver Ana Maria Domingos, H. Barradas, H. Rainha e I. Pestana Neves, *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986 e Régine Sirota, "Classe moyenne et école primaire", *Actes du colloque franco-suisse-l'échec scolaire*, 1984, Editions du CNRS, Paris, 1985.
- 2 Esta constatação surge no balanço das comunicações apresentadas no Colóquio franco-suíço sobre insucesso escolar: W. Hutmacher, "La réussite d'un colloque sur l'échec", *op.cit.* Ver tb., do mesmo colóquio, a comunicação de D. Bain, "Un point de vue de psychologue devant les interprétations sociologiques de l'échec scolaire" e ainda Alain Mingat, "Les bons maitres et les autres", in "L'enfant et l'échec scolaire", *Science et Vie*, nº 164 hors série Set., pp.114-117.
- 3 Ver, sobre esta evolução: G. De Landsheere, *La recherche en éducation dans le monde*, PUF, 1986; E. Eisner, *The education imagination*, Macmillan Camp., New York, 1979; John Dewey, *Democracy and education*, Macmillan Camp., New York, 1916.
- 4 Ver Michel Claes, "La motivation scolaire: perspectives théoriques et programmes d'intervention", *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation*, 10 (4), 1975, pp.445-469.
- 5 Idem.
- 6 J.S. Bruner, *The process of education*, Harvard U. Press, 1961.
- 7 James M. Sawrey e Charles W. Telford, "A motivação da aprendizagem" in *A natureza da Psicologia Educacional*, Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico S.A., 1964, pp. 17-231.
- 8 J.R. Bertolus, "Vers des motivations plus réalistes" (entrevista), *Pédagogie*(1) Paris, 30, Jan. 1975, pp.43-50.
- 9 O inquérito por questionário foi aplicado na Escola Secundária A.I.C. de Grândola e incidiu sobre uma amostra de 192 alunos, cerca de 24% do total. Foi distribuído, em proporção do número de alunos inscritos por ano, em onze turmas do 8º ao 12º ano. Os relatos de aulas (seleccionámos 143 mais representativos) foram recolhidos em diversas escolas secundárias, de meio urbano e rural.
- 10 Referimo-nos ao estudo realizado por vários investigadores do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, "A Juventude Portuguesa - Situações, Problemas, Aspirações", vol.II in *A Educação e a Escola*, Instituto da Juventude, Lisboa, 1989.
- 11 Nestas considerações sobre a pedagogia do pequeno grupo seguimos de perto um texto sobre aplicações pedagógicas da dinâmica de grupo de Roger Muccielli in *la Dynamique des Groupes*, Paris, Librairies Techniques, 1967.