

MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS E BARREIRAS À PARTICIPAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

STUDENT MOTIVATION AND BARRIERS TO SCHOOL PARTICIPATION: A CASE STUDY WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Aurélio José Cardoso Martins¹

Ana Patrícia Almeida²

Resumo

No contexto atual, marcado por rápidas mudanças sociais e culturais, a motivação dos alunos para a escola torna-se um desafio central, colocando em evidência a necessidade de repensar práticas, currículos e ambientes educativos. Assim, este artigo, partindo das percepções de vários atores educativos, analisa os fatores que influenciam a motivação, o envolvimento dos alunos no contexto escolar atual, destacando as barreiras que afastam os alunos e as dinâmicas que favorecem o seu envolvimento. A investigação, realizada numa escola portuguesa, seguiu uma abordagem geral qualitativa, fazendo uso de técnicas mistas, recorrendo a questionários e grupos focais com alunos, docentes, técnicos, encarregados de educação e direção pedagógica. Os resultados sublinham a relevância da motivação intrínseca, assente na autonomia, competência e relação, como motor essencial do percurso escolar. Em contraste, práticas pedagógicas desmotivadoras, clima negativo e fragilidades familiares comprometem a ligação à escola, evidenciando o peso do habitus sociocultural. A análise reforça a importância da agência e da autoeficácia dos alunos, bem como de práticas inclusivas e colaborativas entre escola e família, orientadas para trajetórias escolares significativas e resilientes.

Palavras-chave: Motivação intrínseca. Autoeficácia. Relação escola-família. Práticas pedagógicas.

Abstract

In the current context, marked by rapid social and cultural changes, student motivation for school becomes a central challenge, highlighting the need to rethink practices, curricula, and educational environments. Thus, based on the perceptions of various educational actors, this article analyzes the factors that influence student motivation and engagement in the current school context, highlighting the barriers that alienate students and the dynamics that favor their engagement. The research,

¹ Mestre em Gestão e Administração Educacional pela Universidade Aberta (UAb). Professor e Coordenador do Departamento Curricular de Expressões no Agrupamento de Escolas de Alapraia, Cascais, Portugal. Exerce funções como coordenador do Departamento Curricular de Expressões, promovendo a articulação interdisciplinar e abordagens integradas ao ensino e à aprendizagem. Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-4830-5408> e E-mail: aureliomartins519@gmail.com

² Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (ISEC Lisboa). Professora Assistente na Universidade Aberta (UAb), Lisboa, Portugal. LE@d - Laboratório de educação a distância e eLearning. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5242-8285> e E-mail: AnaP.Almeida@uab.pt

conducted in a Portuguese school, followed a general qualitative approach, using mixed techniques, questionnaires, and focus groups with students, teachers, technicians, parents, and school administrators. The results underscore the relevance of intrinsic motivation, based on autonomy, competence, and relationships, as an essential driver of the school experience. In contrast, demotivating teaching practices, a negative atmosphere, and family weaknesses compromise the connection to school, highlighting the weight of sociocultural habitus. The analysis reinforces the importance of student agency and self-efficacy, as well as inclusive and collaborative practices between school and family, geared towards meaningful and resilient school trajectories.

Keywords: Intrinsic motivation. Self-efficacy. School-family relationship. Pedagogical practices.

Introdução

A educação constitui um pilar fundamental do desenvolvimento individual e coletivo, cabendo ao sistema educativo assegurar que todos os alunos adquiram competências que lhes permitam enfrentar desafios contemporâneos enquanto cidadãos ativos e participativos. Em Portugal, sobretudo após a democratização do ensino em 1974, verificou-se uma expansão significativa da escolaridade obrigatória, traduzida no acesso de públicos cada vez mais heterogêneos à escola. Contudo, essa massificação não eliminou problemas estruturais persistentes, entre os quais se destacam o desinteresse, o insucesso e as dificuldades em garantir aprendizagens de qualidade para todos.

Antes mesmo da pandemia de 2020, os indicadores internacionais já evidenciavam sinais de deterioração no desempenho dos alunos portugueses. O *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2018 registrou uma inversão da trajetória de melhoria observada até 2015, tendência corroborada pelo *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) 2019, que identificou quedas expressivas nos resultados de Matemática e Ciências no 4.º ano. O *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) 2021 confirmou igualmente um declínio na leitura, culminando no PISA 2022, que apresentou os valores mais baixos desde 2006. Esses dados sugerem que os desafios enfrentados pelo sistema educativo não se explicam apenas por circunstâncias conjunturais, mas remetem para problemas estruturais relacionados com motivação, envolvimento e equidade.

A literatura sublinha que a motivação dos estudantes é determinante para o sucesso escolar, influenciando o seu bem-estar, persistência e envolvimento nas tarefas acadêmicas (Alves *et al.*, 2021; Veiga, 2020). A motivação intrínseca, aliada à percepção de apoio docente e à possibilidade

de participação ativa, promove trajetórias educativas mais sólidas. Em sentido inverso, a ausência de motivação tende a comprometer o progresso, favorecendo fenômenos de insucesso, absentismo e abandono precoce.

Entre as dimensões que condicionam a motivação escolar, destacam-se desigualdades socioeconômicas persistentes, que continuam a influenciar o percurso acadêmico. Apesar do acesso gratuito e universal, alunos provenientes de contextos desfavorecidos enfrentam maiores obstáculos na consolidação das aprendizagens, reproduzindo desigualdades estruturais (Bourdieu, 1966; Mauritti, 2020; Alves, 2021, 2022). A insuficiência de recursos materiais, turmas sobrelotadas, infraestruturas degradadas e acesso limitado a tecnologias constituem também barreiras ao envolvimento dos estudantes, afetando a qualidade da experiência escolar (UNESCO, 2016; European Commission, 2020).

No plano pedagógico, diversos autores identificam limitações nas práticas docentes e na organização curricular. Currículos rígidos, metodologias essencialmente expositivas e reduzida atenção às necessidades individuais tendem a diminuir a autonomia e a participação discente (Ryan & Deci, 2020; Gomes et al., 2022; CNE, 2022). A chamada “gramática escolar” tradicional, assente na segmentação disciplinar e em rotinas burocratizadas, frequentemente desconsidera os interesses e contextos socioculturais dos alunos, tornando a aprendizagem pouco significativa (Nóvoa, 1996; Barroso, 2012; Cabral, 2016). A ausência de voz estudantil no cotidiano escolar contribui ainda para um sentimento de desvalorização, podendo afetar negativamente a motivação e o gosto pela aprendizagem (Alves & Baptista, 2018).

Perante os desafios, torna-se indispensável compreender o que motiva os alunos para a escola e que barreiras condicionam o seu envolvimento. A investigação que sustenta este estudo procurou, assim, identificar causas de motivação e desmotivação a partir das percepções de diferentes atores educativos. Definiu-se como objetivo geral analisar os elementos que influenciam a motivação escolar, articulando dimensões como motivação intrínseca e extrínseca, influências familiares e sociais, e experiências vividas no contexto escolar.

Motivação

A motivação em contexto educativo tem sido amplamente estudada por diversas correntes teóricas, desde abordagens centradas em necessidades psicológicas até perspectivas sociológicas. De forma geral, entende-se motivação como o conjunto de fatores internos e externos

que estimulam, orientam e sustentam o comportamento de um indivíduo em direção a um objetivo (Deci & Ryan, 2000; Ribeiro, 2020). No âmbito escolar, a motivação está intimamente ligada ao envolvimento do aluno nas atividades de aprendizagem e à persistência face às dificuldades (Wentzel & Brophy, 2014).

Motivação intrínseca e extrínseca – a Teoria da Autodeterminação

Uma distinção central em psicologia educacional é a que se estabelece entre motivação intrínseca e extrínseca (Deci & Ryan, 1985). A primeira refere-se ao desejo de realizar uma atividade pelo interesse e prazer que esta proporciona; a segunda, à realização de tarefas visando recompensas externas ou evitando punições. A Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000, 2020) aprofunda esta dicotomia, sustentando que a motivação intrínseca se desenvolve quando são satisfeitas três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento. Quando o contexto escolar promove estas dimensões quer através da oferta escolhas, desafios adequados e apoio relacional, os alunos envolvem-se ativamente e atribuem sentido às aprendizagens. Pelo contrário, ambientes excessivamente centrados em estímulos externos (notas, exames, prêmios) comprometem a autodeterminação, gerando ansiedade e desinvestimento. Ryan, Connell e Deci (1985) salientam que a motivação extrínseca pode ser parcialmente internalizada, desde que o contexto apoie a autonomia e ofereça racionalidade às tarefas. Caso contrário, prevalece uma adesão superficial e pouco duradoura. Deci e Ryan (2017, 2020) defendem que a promoção da motivação intrínseca conduz a aprendizagens mais significativas e resilientes, sendo corroborada por evidência empírica que associa a motivação autodeterminada a melhor desempenho e bem-estar acadêmico (Hornstra, 2020).

Autoeficácia e Agência – a Perspetiva de Bandura

Outra peça essencial para compreender a motivação escolar é o conceito de *autoeficácia*. Esta refere-se à crença do indivíduo na sua capacidade para organizar e executar as ações necessárias à concretização de determinados objetivos (Bandura, 1986). No contexto educativo, traduz-se na confiança de um aluno em aprender uma matéria ou superar um exame. Essa percepção influencia diretamente a motivação: alunos com elevada autoeficácia tendem a assumir desafios, persistir perante dificuldades e demonstrar resiliência; pelo contrário, uma baixa autoeficácia conduz à fuga de tarefas exigentes e a um menor envolvimento (Bandura, 1997). O autor identificou quatro fontes fundamentais de autoeficácia: experiências

de sucesso, aprendizagem vicária, persuasão social e estados emocionais. A agência do aluno (isto é, a capacidade de agir intencionalmente sobre o próprio percurso) depende fortemente da autoeficácia percebida. Ambientes pedagógicos que valorizam a autonomia, o feedback construtivo e o reconhecimento do esforço fortalecem essa crença (Zimmerman & Schunk, 2008; Wentzel & Brophy, 2014). Assim, a teoria sociocognitiva de Bandura complementa a Teoria da Autodeterminação ao demonstrar que a motivação resulta não apenas de variáveis internos ou externos, mas também da percepção que o aluno tem das suas próprias capacidades em interação com o meio escolar.

Influências Sociais e Culturais – Família, Pares e Habitus

A motivação escolar não ocorre no vazio: é moldada por influências sociais múltiplas, entre as quais se destacam a família, o grupo de pares e o contexto sociocultural. A família constitui, para muitos alunos, o primeiro agente motivador ou desmotivador em relação à escola. Expectativas familiares elevadas, apoio nas rotinas de estudo e valorização da educação tendem a promover atitudes positivas face à escola, ao passo que ambientes familiares de baixo estímulo educativo ou com pressões excessivas podem dificultar o envolvimento saudável do aluno (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Eccles & Harold, 1993). No presente estudo, considerou-se crucial auscultar o ponto de vista dos encarregados de educação, uma vez que a sua visão sobre o que motiva ou desmotiva os filhos influencia não só o comportamento dos alunos, mas também a relação de cooperação (ou tensão) entre família e escola. Resultados de outras pesquisas em Portugal indicam que o envolvimento parental positivo, acompanhamento próximo mas equilibrado, com encorajamento e interesse genuíno pelo percurso escolar, está associado a melhor desempenho e menor propensão ao abandono (Veiga, 2016; Alves, 2021).

Os pares (outros alunos) constituem igualmente uma fonte importante de motivação. A escola é, além de espaço de aprendizagem formal, um espaço de socialização onde se estabelecem amizades, se constrói o sentido de pertença a um grupo e se desenvolvem competências sociais. Ter amigos na escola e sentir-se aceite pelo grupo pode ser um forte incentivo para frequentar as aulas e participar em atividades. Pelo contrário, situações de isolamento, *bullying* ou conflito entre pares podem tornar a experiência escolar emocionalmente negativa e levar à retração ou rejeição da escola. Wentzel (2009), mostra que alunos com pelo menos um amigo próximo na turma apresentam maiores índices de satisfação escolar e menor

ansiedade. Neste estudo, a análise das relações interpessoais confirmou que laços de amizade e apoio entre colegas são percebidos como determinantes para o bem-estar e motivação dos alunos.

A sociologia introduz, ainda, conceitos-chave para compreender as barreiras estruturais à motivação escolar. Pierre Bourdieu (1986/1970), através do conceito de *habitus* e capital cultural, mostrou como os alunos de diferentes origens sociais trazem para a escola disposições e recursos desiguais que influenciam a sua trajetória (Bourdieu & Passeron, 1970; Bourdieu, 1986). Famílias com maior capital cultural (educação dos pais, familiaridade com linguagem e expectativas escolares) tendem a fornecer aos filhos “armas” simbólicas para navegar com sucesso pela escola, ao passo que alunos oriundos de meios menos escolarizados podem sentir um desajuste entre a cultura familiar e a cultura escolar. Esse desconexão pode manifestar-se em incompreensão das “regras do jogo” escolar, menor confiança ou sentido de pertença, e conseqüente desmotivação. Bourdieu (1986) argumenta que a escola, ao operar segundo códigos supostamente universais mas de fato mais próximos da cultura das classes favorecidas, frequentemente reproduz as desigualdades sociais: os alunos que não detêm o capital cultural valorizado acabam por enfrentar dificuldades acrescidas, levando a um círculo vicioso de insucesso e falta de envolvimento escolar. No presente estudo, emergiram evidências desse fenômeno, por exemplo nas condições materiais da escola: a falta de infraestruturas e equipamentos adequados foi mencionada como fator desmotivador, sobretudo pelos alunos mais velhos e pelos pais, e pode ser interpretada como reflexo de desigualdades estruturais. De acordo com Bourdieu (1986), a falta de condições materiais e educativas de qualidade configura uma forma de reprodução das desigualdades, na medida em que quem tem acesso a melhores recursos (escolas equipadas, ambientes estimulantes) leva vantagem na motivação e sucesso. Portanto, assegurar equidade nas oportunidades educativas implica não só distribuir recursos, mas também transformar práticas escolares de modo a acolher a diversidade de *habitus* dos alunos.

Por fim, importa referir a contribuição de François Dubet (1994, 1998) na compreensão do significado da experiência escolar para os próprios alunos. O autor explora a ideia de que os jovens constroem um sentido para a escola, articulando as vivências escolares com a construção da sua identidade e projeto de vida. Para alguns, a escola representa uma oportunidade de realização pessoal e mobilidade social; para outros, pode parecer uma instituição distante e pouco relevante para os seus interesses. O autor argumenta que a motivação dos alunos depende em grande medida

de eles conseguirem atribuir um propósito à sua vida escolar, seja por via de uma identificação com os valores do estudo, seja pelas relações ali estabelecidas, seja pela visualização de um futuro proporcionado pela educação. Quando a escola não faz sentido (por ser percebida como injusta, irrelevante ou opressiva), os alunos tendem a desenvolver estratégias de desvinculação: desde a apatia em sala de aula até ao abandono efetivo. Neste estudo, identificaram-se vários testemunhos de alunos que “não veem utilidade” em certos conteúdos ou métodos, indicando um déficit de significado nas experiências de aprendizagem. Por outro lado, surgiram também exemplos de alunos que encontram motivação em atividades práticas e artísticas, “aulas de música, teatro... estão todos felizes nesses dias” (relato de um encarregado de educação). Tais fatores dialogam com Dubet (1998) ao mostrar que a escola é simultaneamente fonte de prazer (quando permite expressar-se, criar, socializar) e de tédio/frustração (quando vivida como obrigação vazia de significado). Assim, compreender o que move os alunos hoje requer observar não apenas dimensões psicológicas isoladas, mas também às interpretações e vivências subjetivas que os próprios alunos (e outros atores educativos) constroem sobre a escola.

Metodologia

Para alcançar os objetivos definidos para este estudo, optou-se por uma abordagem metodológica mista, combinando técnicas qualitativas e quantitativas de forma complementar. Em termos de design, seguiu-se um modelo sequencial exploratório (Creswell & Plano Clark, 2018): numa primeira fase, exploraram-se em profundidade os pontos de vista dos participantes, e numa segunda fase, procurou-se quantificar e generalizar algumas percepções, dando-lhes maior robustez empírica. Esta estratégia metodológica de triangulação permite integrar diferentes instrumentos de investigação para obter uma compreensão mais aprofundada do fenómeno. Assim, os dados quantitativos complementaram os qualitativos ao fornecer um critério adicional de validação: quando ambos convergem, reforça-se a credibilidade das conclusões; quando divergem, identificam-se áreas que merecem análise adicional.

Participantes e Contexto

O estudo foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social, de natureza educativa, localizada no município de Cascais, durante o ano letivo de 2024/2025. Esta instituição acolhe cerca de 400 alunos,

distribuídos desde a Educação Pré-Escolar até ao 9.º ano de escolaridade. A seleção deste contexto permitiu recolher perspectivas heterogéneas no seio da mesma comunidade educativa, não visando a generalização dos resultados, mas antes uma compreensão aprofundada das dinâmicas locais e a identificação de pistas relevantes para reflexão futura. Participaram no estudo diferentes grupos de atores educativos (alunos, docentes, técnicos superiores, elementos da direção pedagógica e encarregados de educação) cuja diversidade permitiu obter uma visão abrangente do fenómeno em análise, triangulando as percepções dos próprios alunos com as daqueles que influenciam ou acompanham o seu percurso escolar.

Na fase I participaram 65 indivíduos, distribuídos por oito grupos focais: quatro grupos de alunos (segmentados por faixa etária, totalizando 47 participantes), um grupo de docentes (9 participantes), um grupo de encarregados de educação (5 participantes), um grupo de técnicos superiores (2 participantes) e um grupo composto por elementos da direção pedagógica (2 participantes). Para os alunos mais novos, foram implementados procedimentos metodológicos de carácter lúdico e adaptado, com vista a facilitar a comunicação e a expressão das suas perspectivas.

Os dados qualitativos recolhidos constituíram a base para o desenvolvimento dos instrumentos da fase II. Após a análise de conteúdo das entrevistas, procedeu-se à elaboração de um questionário por inquérito, destinado a testar e aprofundar as tendências identificadas na etapa qualitativa. O questionário foi aplicado a um universo alargado de participantes da mesma instituição, abrangendo novamente alunos, encarregados de educação, docentes, técnicos superiores e elementos da direção. Para assegurar adequação linguística e pertinência das questões, foram desenvolvidas versões diferenciadas do instrumento para cada grupo de participantes, preservando-se, contudo, um núcleo comum de categorias temáticas. No total, foram inquiridos 239 participantes na fase quantitativa. Esta amostra incluiu 126 alunos (dos três ciclos de ensino) e 113 participantes adultos: 101 encarregados de educação, 8 docentes, 2 técnicos superiores e 2 elementos da direção.

Técnicas, Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Na fase qualitativa, recorreram-se a duas técnicas principais: análise documental e entrevistas semiestruturadas em grupo focal. A análise documental incidiu sobre um conjunto de fontes institucionais e normativas pertinentes para o contexto, incluindo legislação educativa aplicável, o

Projeto Educativo e diversos relatórios internos da instituição. As entrevistas em grupos focais constituíram o núcleo desta fase, permitindo explorar em profundidade as experiências, significados e representações dos participantes relativamente à motivação e às barreiras que percebem no quotidiano escolar. Todos os grupos foram áudio-gravados, mediante consentimento informado, e posteriormente transcritos integralmente para análise. O tratamento dos dados qualitativos foi realizado através de análise de conteúdo temática, combinando categorias definidas a priori com categorias emergentes dos discursos dos participantes.

Na fase quantitativa, o instrumento central foi um questionário estruturado, construído a partir das categorias e padrões identificados na etapa qualitativa. O questionário integrou entre 30 e 40 itens, com pequenas variações entre os diferentes grupos inquiridos, distribuídos por seis cinco temáticos: (1) motivação e envolvimento escolar; (2) relações interpessoais; (3) práticas pedagógicas; (4) organização dos tempos, atividades escolares e extracurriculares; e (5) condições materiais e clima da escola. Para os alunos, as questões assumiram maioritariamente o formato de afirmações em escala de Likert (1 a 5), adequando-se a linguagem aos alunos mais novos. As versões dirigidas aos encarregados de educação e docentes incluíram formulações adaptadas, permitindo recolher percepções sobre o comportamento motivacional dos alunos ou sobre as práticas pedagógicas utilizadas. A participação foi voluntária, anónima e promovida pela escola enquanto exercício de reflexão comunitária.

Os dados quantitativos foram analisados através de estatística descritiva simples, utilizando o software SPSS. Calcularam-se frequências e percentagens, agregando categorias quando relevante para evidenciar tendências positivas ou identificar fragilidades. Os resultados numéricos foram articulados com os dados qualitativos correspondentes, numa lógica de triangulação que reforça a robustez e profundidade interpretativa das conclusões.

Resultados

A apresentação dos resultados integra dados quantitativos obtidos através do questionário aplicado aos diferentes grupos da comunidade educativa e dados qualitativos recolhidos nas entrevistas em grupo focal. A triangulação destas duas fontes permitiu articular tendências estatísticas com as experiências e interpretações dos participantes, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que influenciam a motivação escolar.

Motivação e Envolvimento Escolar

A análise dos dados revela que a motivação escolar apresenta características distintas ao longo dos diferentes ciclos de ensino. Nos primeiros anos de escolaridade, a motivação assume um carácter mais espontâneo e positivo, associado ao prazer de aprender e à curiosidade natural das crianças. À medida que os alunos progredem na escolaridade, a motivação mantém-se presente, mas passa a coexistir com fatores de pressão académica e ansiedade associada à avaliação.

Como se observa na Tabela 1, mais de metade dos alunos do 1.º ciclo afirma gostar sempre de ir à escola (51,2%) e considera divertido aprender novos conteúdos (53,7%). A percepção da utilidade das aprendizagens apresenta igualmente valores elevados, sendo que 62,2% indicam perceber sempre relevância futura no que aprendem. Estes dados sugerem que, nesta fase da escolaridade, os alunos tendem a associar a escola a experiências positivas de descoberta e desenvolvimento pessoal.

Nos grupos focais, os alunos associam frequentemente a motivação à possibilidade de participação ativa nas atividades escolares. Um participante referiu: “Gosto muito da minha sala de aula porque posso dar as minhas ideias;” Outro aluno destacou a importância das atividades artísticas para a sua motivação: “Gosto muito das aulas de música, porque quando eu for crescida quero ser cantora.” Nos 2.º e 3.º ciclos, a motivação continua presente, embora com menor intensidade. Como também se observa na Tabela 1, cerca de 43,2% dos alunos referem sentir-se frequentemente motivados para ir à escola e demonstrar interesse pelas aprendizagens. Contudo, surgem indicadores de tensão associados ao desempenho académico: 45,5% afirmam sentir nervosismo antes de testes e 27,3% referem sentir pressão significativa para obter boas classificações.

Estas percepções são ilustradas pelos testemunhos recolhidos nas entrevistas: “Fico muito estressado nos testes.”; “A escola foca muito em decorar matéria e pouco em ensinar a pensar.” Apesar destas dificuldades, vários alunos continuam a valorizar a escola como espaço de aprendizagem e socialização: “Gosto de aprender, dos professores e também porque estou com os meus amigos.”

Do ponto de vista dos encarregados de educação é de que os alunos se mostram motivados para a escola, sendo valorizado o papel do reforço positivo. Cerca de 40% afirmam que os filhos demonstram frequentemente interesse pelas aprendizagens e 43,6% reconhecem que atribuem importância à escola para o futuro. Destaca-se ainda que 68,3%

dos pais referem que o elogio é muito frequentemente utilizado enquanto estratégia motivacional, sendo amplamente reconhecido como eficaz. Nas entrevistas, surgem comentários como: “Os elogios motivam muito a minha filha” ou “Eles sentem-se mais confiantes quando são reconhecidos”. Os pais valorizam também metodologias práticas e participativas, associando-as a maior entusiasmo dos alunos. No entanto, identificam aspetos críticos, nomeadamente a descontextualização curricular: 44% consideram que as aprendizagens nem sempre se relacionam adequadamente com a vida quotidiana, reforçando a necessidade de maior relevância instrumental e contextualização pedagógica.

Os professores, por sua vez, reconhecem claramente o papel central da motivação no processo educativo. 62,5% afirmam que os alunos demonstram frequentemente entusiasmo nas aulas e metade identifica participação ativa regular. Todos os docentes referem utilizar o elogio como estratégia pedagógica, sendo que 62,5% o fazem muito frequentemente, confirmando o papel da valorização positiva enquanto mecanismo de reforço motivacional.

Tabela 1: Indicadores de motivação escolar

Indicador	Percentagem
Alunos do 1.º ciclo que gostam sempre de ir à escola	51,2%
Alunos que consideram divertido aprender novos conteúdos	53,7%
Alunos que percebem utilidade futura nas aprendizagens	62,2%
Alunos dos 2.º e 3.º ciclos que se sentem frequentemente motivados	43,2%
Alunos que sentem nervosismo antes de testes	45,5%
Alunos que sentem pressão para obter boas classificações	27,3%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do estudo (Martins, 2025).

Em síntese, os resultados confirmam a importância da motivação intrínseca para o envolvimento escolar, evidenciando que a curiosidade, o prazer em aprender e a percepção de competência constituem motores fundamentais da participação dos alunos. Identificam-se, contudo, barreiras relevantes (sobretudo no 2.º e 3.º ciclos) relacionadas com pressão académica, ansiedade avaliativa e práticas de ensino menos estimulantes. Pais e professores convergem na importância de ambientes de apoio emocional, reconhecimento e relações positivas para sustentar a motivação ao longo do percurso escolar.

Relações Interpessoais e Clima Escolar

As relações interpessoais emergem neste estudo como uma dimensão central para compreender a experiência escolar dos alunos e o seu envolvimento com a aprendizagem. Os dados qualitativos recolhidos evidenciam que os vínculos estabelecidos entre alunos, professores e restantes atores educativos desempenham um papel estruturante na construção do clima escolar e no sentimento de pertença à escola.

Nos testemunhos dos alunos, a dimensão relacional surge frequentemente associada à amizade, cooperação e apoio entre pares. Comentários como “Os meus amigos ajudam-me sempre” ilustram a importância das relações de amizade no quotidiano escolar, funcionando como um elemento de segurança e motivação para frequentar a escola. Esse ponto de vista é particularmente evidente no 1.º ciclo, onde 82,9% dos alunos referem gostar sempre de brincar com os colegas, revelando um ambiente relacional marcado pela proximidade e pela cooperação.

As relações com os professores surgem igualmente descritas como um elemento relevante da experiência escolar. Os alunos valorizam docentes que demonstram disponibilidade, atenção e apoio emocional, referindo frequentemente atitudes de proximidade e cuidado. A afirmação “A professora é muito simpática e faz coisas para nós” traduz a importância atribuída a gestos pedagógicos que reforçam o sentimento de reconhecimento e valorização dos alunos. Esta percepção encontra também expressão nos dados quantitativos, uma vez que 53,7% dos alunos do 1.º ciclo consideram que os professores valorizam sempre as suas ideias.

Nos ciclos seguintes, os dados qualitativos revelam um panorama relacional ainda positivo, mas mais complexo. Os alunos continuam a valorizar a presença dos amigos e o convívio escolar, 90,9% afirmam gostar de estar com os colegas, embora alguns discursos indiquem uma percepção de menor participação nas decisões pedagógicas e de maior distanciamento na relação com os professores. Ainda assim, vários alunos reconhecem o empenho docente, afirmando, por exemplo, que “os professores se preocupam conosco e explicam bem”, o que demonstra que o apoio pedagógico continua a ser valorizado.

Os encarregados de educação e dos professores convergem igualmente na importância das relações humanas no contexto escolar. Os pais sublinham frequentemente o papel dos docentes enquanto figuras de apoio e segurança para os alunos, enquanto os professores referem que a confiança e o respeito são condições essenciais para promover a participação e o envolvimento dos estudantes. Como refere um docente,

“se houver respeito e confiança, os alunos participam mais e sem medo de errar”.

No conjunto, os dados qualitativos sugerem que a qualidade das relações interpessoais constitui um elemento estruturante da motivação e do bem-estar escolar. Relações baseadas na confiança, no respeito e na cooperação contribuem para criar ambientes educativos mais seguros e participativos. Os principais indicadores quantitativos associados encontram-se sintetizados na Tabela 2.

Tabela 2: Percepções sobre relações interpessoais no contexto escolar

Indicadores	1.º ciclo	2.º/3.º ciclos	Encarregados de educação	Professores
Alunos que gostam sempre de brincar/estar com colegas	82,9%	90,9%	—	—
Professores valorizam as ideias dos alunos	53,7%	27,3%	—	—
Alunos que se sentem à vontade para falar com professores	37,8%	43,2%	34,7%	—
Relações positivas entre colegas	—	56,8%	44,6%	—
Ambiente colaborativo em sala de aula	—	—	—	62,5%
Confiança dos alunos nos professores	—	—	—	75%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do estudo (Martins, 2025).

Podemos, ainda, sintetizar estes resultados num breve quadro comparativo dos fatores relacionais motivadores identificados:

Quadro 1: Comparação dos fatores relacionais que influenciam positivamente a motivação dos alunos

Fatores relacionais motivadores (clima positivo)	Problemas relacionais (barreiras)
Amizade e apoio entre pares: sentir-se parte de um grupo de amigos na escola incentiva o envolvimento, em todos os ciclos.	Conflitos ou isolamento social: dificuldades de integração, <i>bullying</i> ou falta de amigos reduzem a vontade de ir à escola.
Relação de confiança com professores: alunos que percebem os docentes como próximos, compreensivos e abertos tendem a participar sem medo de errar.	Relação distante/hostil com professores: quando alunos sentem que não são ouvidos ou respeitados por professores, perdem motivação e podem retrair-se.
Comunicação escola-família eficaz: pais envolvidos positivamente e em contacto frequente com a escola reforçam a motivação e acompanhamento do aluno.	Desconfiança ou falha de comunicação com família: percepção de desinteresse dos pais ou falta de apoio dos professores aos alunos prejudica a motivação destes.

Clima de sala de aula colaborativo e respeitoso: ambientes onde todos se sentem seguros para participar aumentam o interesse pelas atividades.

Ambiente de sala negativo (indisciplina ou excesso de rigor): tanto a indisciplina (clima caótico) quanto um ambiente demasiado repressivo geram desmotivação e ansiedade.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do estudo (Martins, 2025).

No conjunto, confirma-se que a dimensão relacional é central: sentir-se bem na escola é, em grande medida, sentir-se bem com as pessoas na escola. A seguir, examinaremos os resultados referentes às práticas pedagógicas e organização escolar, que também despontaram como determinantes da motivação.

Práticas Pedagógicas e Metodologias de Ensino

As práticas pedagógicas surgem como um dos fatores mais frequentemente mencionados pelos participantes como influenciadores da motivação escolar.

Como se verifica na Tabela 3, entre os alunos do 1.º ciclo 70,7% referem que os professores explicam os conteúdos de diferentes formas e 52,4% consideram as aulas divertidas e motivadoras. Além disso, 46,3% indicam que os professores colocam frequentemente questões desafiadoras que estimulam a participação ativa.

Nos grupos focais, os alunos valorizam particularmente metodologias participativas e diversificadas: “Gosto quando aprendemos com jogos.”; “A professora explica com imagens e deixa-nos fazer desenhos.” Apesar destes indicadores positivos, a utilização de tecnologias educativas ainda apresenta alguma limitação. Cerca de 32,9% dos alunos referem que o uso de computadores ou tablets ocorre apenas poucas vezes e 23,2% indicam que acontece quase nunca.

Entre os docentes, 62,5% afirmam utilizar frequentemente práticas pedagógicas inovadoras, embora identifiquem constrangimentos estruturais associados ao currículo e aos recursos disponíveis. Um professor sintetizou essa tensão da seguinte forma: “Tentamos fazer projetos diferentes, mas o currículo é muito extenso.”

Tabela 3: Percepções sobre metodologias de ensino

Indicador	Porcentagem
Professores explicam conteúdos de várias formas	70,7%
Aulas consideradas divertidas e motivadoras	52,4%
Professores colocam questões desafiadoras	46,3%

Docentes que referem utilizar práticas inovadoras	62,5%
Uso pouco frequente de tecnologias educativas	32,9%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do estudo (Martins, 2025).

De forma geral, o estudo revela dois perfis contrastantes de práticas pedagógicas: por um lado, metodologias diversificadas, interativas e alinhadas com a vida real, amplamente motivadoras; por outro, práticas expositivas, repetitivas e centradas na memorização, frequentemente geradoras de desmotivação. Estas conclusões alinham-se com a literatura: autores como Prensky (2010) defendem que metodologias unidirecionais são particularmente inadequadas para alunos habituados a estímulos digitais; Ryan e Deci (2020) demonstram que ambientes pedagógicos controladores reduzem a autodeterminação; e Bandura (1986) salienta que práticas descontextualizadas comprometem a autoeficácia.

Finalmente, embora não tenha sido objeto direto da análise quantitativa, muitos alunos referiram que os instrumentos de avaliação podem, por si só, constituir um fator desmotivador. Comentários como “a pressão das notas tira a vontade de aprender” revelam a necessidade de reforçar práticas de avaliação formativa e feedback construtivo. Esta posição encontra suporte em Stiggins (2007), que evidencia que a avaliação para a aprendizagem potencia a motivação ao clarificar progressos, ao invés de reforçar comparações negativas.

Organização dos Tempos Escolares e Atividades Extracurriculares

A organização dos tempos escolares revelou-se uma dimensão relevante na forma como os alunos vivenciam o quotidiano escolar e no modo como se envolvem nas atividades de aprendizagem. Os dados qualitativos recolhidos indicam que a estrutura do dia escolar, influencia diretamente o bem-estar e a motivação dos alunos.

Nos testemunhos dos alunos do 1.º ciclo, emerge uma percepção globalmente positiva da organização do tempo escolar. As crianças referem frequentemente a importância das pausas e das atividades práticas no equilíbrio do dia escolar. Disciplinas como Educação Física ou Expressão Plástica são descritas como momentos de maior entusiasmo, que permitem quebrar a monotonia das atividades mais teóricas. Apesar desta avaliação globalmente positiva, alguns alunos manifestaram o desejo de recreios mais prolongados, evidenciando a relevância dos momentos de pausa no seu equilíbrio diário.

Nos ciclos seguintes, as percepções tornam-se mais críticas. Vários alunos referem cansaço associado à duração das aulas e à sucessão de momentos predominantemente teóricos. Em particular, surgem referências a dificuldades de concentração após blocos prolongados de 90 minutos, especialmente nas últimas aulas do dia. Esta ideia é corroborada pelos dados quantitativos, uma vez que apenas 22,7% dos alunos consideram o horário escolar muito frequentemente adequado ao seu ritmo. Pais e professores confirmam igualmente estas dificuldades, apontando a sobrecarga de tarefas escolares e o reduzido tempo de descanso como fatores que podem afetar o rendimento e a motivação dos alunos.

As atividades extracurriculares surgem, por sua vez, como um elemento relevante de motivação e envolvimento escolar. Nos discursos dos alunos, estas atividades são frequentemente associadas a experiências positivas, sobretudo quando permitem explorar interesses pessoais ou desenvolver competências artísticas, desportivas ou criativas. Exemplos como teatro, música, desporto ou projetos de cidadania são frequentemente mencionados como momentos particularmente significativos da experiência escolar.

Os encarregados de educação valorizam igualmente estas oportunidades educativas complementares, destacando o seu contributo para o bem-estar e desenvolvimento dos alunos. De forma geral, os dados qualitativos sugerem que a existência de tempos escolares equilibrados e de atividades diversificadas pode contribuir para tornar a experiência escolar mais motivadora e significativa.

Os principais indicadores quantitativos associados à organização dos tempos escolares e à participação em atividades complementares encontram-se sintetizados na Tabela 4.

Tabela 4: Percepções sobre organização dos tempos escolares e atividades

Indicadores organizacionais	1.º ciclo	2.º/3.º ciclos	Encarregados de educação
Percepção positiva dos espaços e tempos de lazer	71,9%	—	—
Horário considerado muito adequado ao ritmo dos alunos	—	22,7%	—
Participação em atividades extracurriculares	54,2%	30%	—
Importância atribuída às atividades extracurriculares	—	—	79%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do estudo (Martins, 2025).

Condições Materiais e Ambiente Físico

As condições materiais e o ambiente físico da escola emergem neste estudo como uma dimensão relevante na experiência escolar dos alunos. Os dados qualitativos recolhidos indicam que a qualidade dos espaços educativos influencia não apenas o conforto dos estudantes, mas também a forma como percebem a escola e se envolvem nas atividades de aprendizagem.

Nos testemunhos dos alunos do 1.º ciclo, observa-se uma tendência globalmente positiva dos espaços escolares. As crianças referem frequentemente o recreio, o ginásio ou os espaços de jogo como locais de que gostam particularmente, associando-os a momentos de convívio e bem-estar. Comentários como “Gosto da minha sala, que é um bom espaço” ilustram a importância de ambientes acolhedores e confortáveis no quotidiano escolar. Esta percepção positiva encontra também expressão nos dados quantitativos, sendo que cerca de 72% dos alunos consideram as salas de aula confortáveis.

Entre os alunos dos 2.º e 3.º ciclos, contudo, os discursos revelam uma visão mais crítica das condições materiais da escola. Nas entrevistas surgem referências à ausência de determinados equipamentos, à limitação de espaços de estudo e à dificuldade de acesso a recursos tecnológicos. Alguns alunos referem, por exemplo, que “a escola não tem dinheiro” para melhorar determinadas infraestruturas ou que certos espaços, como a biblioteca, não podem ser utilizados livremente em determinados momentos. Essas ideias refletem-se também nos dados quantitativos: apenas 6,8% dos alunos consideram as salas de aula muito frequentemente confortáveis, enquanto 43,2% manifestam insatisfação relativamente aos espaços de estudo e biblioteca. A questão tecnológica surge igualmente como preocupação relevante, sendo que 41% dos alunos referem que os computadores ou equipamentos digitais raramente funcionam adequadamente.

Os encarregados de educação convergem parcialmente com estas avaliações. Embora reconheçam aspetos positivos relacionados com a limpeza e segurança da escola, vários pais referem a necessidade de modernização das infraestruturas e a criação de espaços mais adequados ao convívio e ao estudo dos alunos mais velhos.

Professores, técnicos superiores e elementos da direção reforçam igualmente esta leitura. Nos seus testemunhos, sublinham que as condições físicas da escola podem influenciar tanto a motivação dos alunos como a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas mais diversificadas.

Alguns participantes descrevem as salas como “impessoais” ou “estéreis”, sugerindo que ambientes pouco estimulantes podem limitar a participação e o envolvimento dos estudantes. Os técnicos superiores acrescentam ainda que estas limitações podem agravar desigualdades, afetando particularmente os alunos provenientes de contextos mais vulneráveis.

De forma geral, os dados qualitativos indicam que ambientes escolares confortáveis, funcionais e bem equipados contribuem para promover o bem-estar e o envolvimento dos alunos. Inversamente, a percepção de infraestruturas insuficientes ou de recursos limitados pode transmitir uma sensação de desvalorização do espaço escolar e influenciar negativamente a experiência educativa. Os principais indicadores quantitativos encontram-se sintetizados na Tabela 5.

Tabela 5: Percepções sobre condições materiais e ambiente físico da escola

Indicadores	1.º ciclo	2.º/3.º ciclos
Salas de aula consideradas confortáveis	72%	6,8%
Insatisfação com espaços de estudo/biblioteca	—	43,2%
Equipamentos tecnológicos raramente funcionam	—	41%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do estudo (Martins, 2025).

Os resultados confirmam, assim, que espaços bem equipados, confortáveis e tecnologicamente funcionais potenciam a motivação e favorecem relações de bem-estar, enquanto condições precárias transmitem mensagens de desvalorização e podem comprometer aprendizagens e relações. Esta conclusão é consistente com evidência internacional, nomeadamente o relatório *Education at a Glance* (OCDE, 2023), que destaca a influência positiva de ambientes escolares seguros e atrativos no desempenho e atitude dos alunos.

Quadro 2: Fatores motivadores vs. barreiras no percurso escolar: perspectiva pedagógica, relacional e estrutural

FATORES MOTIVADORES (dinâmicas que promovem envolvimento)	BARREIRAS (fatores que afastam ou desmotivam)
Motivação intrínseca elevada: prazer em aprender, curiosidade intelectual, percepção de relevância do estudo para o futuro.	Motivação extrínseca não internalizada: foco excessivo em notas, recompensas externas sem significado pessoal, levando a conformismo ou resistência.
Satisfação das necessidades psicológicas: autonomia (o aluno pode opinar, escolher projetos), competência (desafios adequados, elogios pelo esforço) e relacionamento (sentir-se apoiado por professores e colegas).	Ambiente controlador e rígido: ausência de voz do aluno, regras inflexíveis, falta de reconhecimento individual (gera sentimentos de impotência e desinteresse).

Relações interpessoais positivas: clima de respeito, amizade entre alunos, proximidade professor-aluno (confiança mútua, comunicação aberta).	Relações conflituosas ou indiferentes: <i>bullying</i> , isolamento social, falta de confiança nos adultos da escola (prejudicam o bem-estar e o desejo de frequentar a escola).
Metodologias ativas e ensino relevante: aulas dinâmicas, participativas, com recursos variados (tecnologia, atividades práticas), conteúdos contextualizados em situações reais.	Práticas pedagógicas desmotivadoras: aulas expositivas monótonas, currículo sobrecarregado e descontextualizado, ênfase em memorização e reprodução mecânica.
Autoeficácia e apoio à aprendizagem: o aluno sente-se capaz de progredir (feedback construtivo, metas atingíveis), recebe apoio extra quando tem dificuldades, vê valor no seu esforço (elogios, incentivos).	Ansiedade e medo de falhar: avaliações punitivas, pressão intensa por resultados perfeitos, comparação constante entre alunos (geram stress, evitamento de desafios e por vezes abandono de tentativa).
Envolvimento parental positivo: família mostra interesse e encoraja o percurso escolar, comunica expectativas altas porém realistas, colabora com a escola.	Contexto familiar desfavorecido ou alheio: dificuldades socioeconómicas (falta de recursos), baixa escolaridade dos pais ou desinteresse, conflitos familiares (podem reduzir o suporte ao aluno e a valorização da escola).
Atividades extracurriculares e projetos motivadores: desporto, artes, clubes, onde o aluno explora interesses pessoais e desenvolve talentos, aumentando sentido de pertença.	Falta de enriquecimento e monotonia escolar: nenhuma atividade além das aulas formais, rotina escolar pouco atraente, sem espaços para os alunos se expressarem criativa ou socialmente.
Espaços escolares acolhedores e adequados: salas confortáveis e equipadas, biblioteca funcional, áreas de convívio seguras e agradáveis, infraestrutura tecnológica disponível.	Infraestruturas precárias ou insuficientes: instalações degradadas ou frias, equipamentos em falta, superlotação, ausência de espaços de estudo/lazer – transmitem ideia de descaço e dificultam atividades motivadoras.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do estudo (Martins, 2025).

O quadro 2 resume os principais resultados: de um lado, um conjunto de condições e práticas que “puxam” os alunos para a escola e fomentam a sua motivação; do outro, um conjunto de obstáculos que “afastam” os alunos da escola.

No estudo em apreço, pudemos constatar que muitos desses fatores coabitam num mesmo contexto escolar. Ou seja, mesmo numa escola com boas relações humanas e professores dedicados (fatores motivadores), podem existir simultaneamente constrangimentos de recursos e práticas tradicionais (barreiras). A seguir, discutimos o significado desses resultados à luz da literatura e apontamos implicações práticas e futuras pesquisas.

Comparação entre Percepções dos Diferentes Atores Educativos

A análise comparativa entre os diferentes grupos participantes permite identificar convergências significativas na forma como a motivação escolar é percebida na comunidade educativa.

Como se observa na Tabela 6, enquanto no 1.º ciclo mais de metade dos alunos (51,2%) refere gostar sempre de ir à escola, nos 2.º e 3.º ciclos esta percepção diminui para 15,9%, sendo mais frequente a opção “muitas vezes”. Por sua vez, os encarregados de educação tendem a apresentar uma percepção mais positiva da motivação dos alunos, sendo que mais de 70% consideram que os seus educandos gostam frequentemente ou sempre de ir à escola.

Tabela 6: percepção da motivação dos alunos para frequentar a escola

Frequência	Alunos 1.º ciclo	Alunos 2.º/3.º ciclos	Encarregados de educação
Poucas vezes	3,7%	9,1%	5,9%
Algumas vezes	9,8%	25,0%	20,8%
Muitas vezes	35,4%	43,2%	41,6%
Sempre	51,2%	15,9%	30,7%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do estudo (Martins, 2025).

A análise dos dados apresentados na Tabela 6 evidencia diferenças relevantes entre as percepções dos diferentes atores educativos relativamente à motivação dos alunos para frequentar a escola. Entre os alunos do 1.º ciclo observa-se uma percepção claramente mais positiva, com mais de metade a indicar que gosta sempre de ir à escola. Nos 2.º e 3.º ciclos, embora a motivação continue presente, verifica-se uma maior dispersão das respostas, com predominância da opção “muitas vezes”, sugerindo uma relação mais ambivalente com a experiência escolar.

Por sua vez, os encarregados de educação tendem a apresentar uma visão globalmente mais positiva da motivação dos alunos, concentrando as respostas nas categorias “muitas vezes” e “sempre”. Esta diferença pode refletir uma leitura mais otimista por parte das famílias ou uma percepção parcial das experiências quotidianas vividas pelos alunos no contexto escolar. No conjunto, estes resultados reforçam a ideia de que a motivação escolar varia ao longo do percurso educativo e é percebida de forma distinta pelos diferentes intervenientes da comunidade educativa.

Discussão e Conclusões

Com base nos resultados obtidos, procede-se a uma análise crítica dos mesmos à luz dos referenciais teóricos e das problemáticas educativas atuais, extraindo implicações e conclusões para a prática educativa.

Os dados revelam um quadro motivacional complexo e multifacetado, envolvendo tanto fatores intrínsecos quanto extrínsecos no envolvimento escolar dos alunos. Esta dinâmica é particularmente evidente nos primeiros anos de escolaridade, onde predomina uma motivação espontânea e entusiasta (mais de metade dos alunos do 1.º ciclo afirmou “gostar sempre de ir à escola”). Tais resultados suportam os pressupostos da Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), segundo a qual ambientes educativos que satisfazem as necessidades de autonomia, competência e relacionamento promovem a motivação intrínseca. Em linha com Deci e Ryan (2000), os alunos mais novos do estudo mostram-se motivados pelo prazer de aprender e pelas relações positivas, indicando que um clima escolar afetivamente seguro e apoiado, conforme defendido por autores como Maslow (1975) ou Veiga (2020), potencia a motivação interna. Estas descobertas corroboram também pesquisas portuguesas (Alves, 2021) que salientam a importância do apoio percebido dos professores e da qualidade das relações interpessoais na construção de trajetórias escolares bem-sucedidas. Em suma, a criação de climas educativos positivos, onde os alunos se sintam valorizados, ouvidos e integrados, emerge como condição essencial para desenvolver uma motivação intrínseca sólida e duradoura.

Contudo, a análise comparativa entre ciclos de ensino revela diferenças relevantes no perfil motivacional dos alunos. À medida que os alunos progredem nos ciclos de ensino (2.º e 3.º ciclos), observa-se uma alteração no seu perfil motivacional. Mantém-se, por um lado, a valorização da aprendizagem e o reconhecimento da importância da escola para o futuro; porém, emergem fatores de tensão que modulam essa motivação. Em particular, verifica-se um acréscimo de ansiedade associada às avaliações formais e de pressão para obter bons resultados escolares, especialmente nos alunos do 3.º Ciclo. Esta mudança pode ser interpretada à luz da Teoria da Autodeterminação, que adverte que contextos excessivamente centrados em estímulos externos (como classificações, exames, recompensas) podem comprometer a autodeterminação dos alunos. Quando as necessidades psicológicas básicas não são plenamente atendidas, a motivação extrínseca dificilmente é internalizada e a escola passa a ser percebida como um espaço controlador, desencadeando estados de ansiedade e desinvestimento. Neste estudo, diversos alunos dos ciclos intermédios e finais expressaram exatamente essa percepção de um ensino demasiado centrado na memorização e repetição, com pouco espaço para pensar criticamente, o que lhes provoca desgaste e desmotivação. Do ponto de vista teórico, essas práticas pedagógicas

rígidas alinham-se com um modelo tradicional de escola que, segundo Bandura (1986), pode afetar negativamente a autoeficácia dos alunos.

Importa ainda destacar algumas tensões entre as percepções dos diferentes atores educativos. Enquanto professores e encarregados de educação tendem a apresentar uma visão globalmente positiva da motivação dos alunos, os próprios estudantes, sobretudo nos ciclos mais avançados, evidenciam experiências mais ambivalentes. Para muitos alunos, a escola continua a ser um espaço de socialização e de pertença, mas simultaneamente surge associada a pressão avaliativa, sobrecarga de trabalho e menor participação nas decisões sobre o processo de aprendizagem. Esta diferença de percepções sugere que a experiência escolar pode ser vivida de forma distinta pelos diversos intervenientes da comunidade educativa, evidenciando a importância de reforçar mecanismos de escuta e participação estudantil no contexto escolar.

Em síntese, a ausência de práticas pedagógicas diferenciadas e a fraca contextualização dos conteúdos surgem, na presente investigação, como barreiras significativas ao envolvimento motivacional. Estes obstáculos vão ao encontro das críticas de Bourdieu (1986) sobre a escola enquanto reprodutora de desigualdades: uma organização escolar demasiado meritocrática e descontextualizada tende a reforçar mecanismos de exclusão, beneficiando apenas os alunos já detentores de maior capital cultural e social, e comprometendo a participação e o sucesso de todos. Os testemunhos qualitativos recolhidos reforçam este quadro, ao darem voz a alunos que sentem a escola “muito focada em decorar matéria e pouco em ensinar a pensar”, ficando “sem tempo para descansar” face à carga diária. Tais percepções enfatizam que, sem uma mudança na gramática escolar vigente (Nóvoa, 2019), corremos o risco de perpetuar a desmotivação e a alienação de muitos jovens face à escola.

A relevância destes resultados torna-se evidente quando confrontada com as problemáticas educativas atuais, nomeadamente a desmotivação estudantil. A literatura tem demonstrado que a motivação é um fator crucial da persistência e do sucesso escolar (Eccles & Gootman, 2002; Fredricks, 2005), e os dados deste estudo corroboram essa ligação: alguns alunos, sobretudo nos níveis mais avançados, manifestaram desinteresse por algumas atividades escolar, não encontrando relação entre as matérias estudadas e a sua vida real. Esta descoberta ganha peso num contexto em que, de acordo com a OCDE (2023), cerca de 16% dos jovens portugueses não concluem o ensino secundário, revelando que há ainda um caminho a percorrer no combate à desmotivação escolar e posterior abandono.

Contudo, importa também reconhecer as limitações inerentes a esta investigação. Trata-se de um estudo de caso realizado numa única instituição educativa, o que significa que os resultados devem ser interpretados com prudência e não podem ser generalizados automaticamente a outros contextos escolares. Além disso, parte dos dados recolhidos baseia-se em percepções próprias dos participantes, podendo existir possíveis vieses de resposta associados a expectativas sociais ou a interpretações individuais da experiência escolar. Ainda assim, a combinação de diferentes métodos e a inclusão de vários grupos de participantes contribuíram para enriquecer a compreensão do fenómeno estudado.

Em conclusão, a articulação crítica entre os resultados deste estudo e os referenciais teóricos permite afirmar que a motivação e o envolvimento escolares são fenómenos multidimensionais, influenciados tanto por fatores internos do aluno (interesses, aspirações, percepção de autoeficácia) quanto pelo contexto relacional e institucional em que ele se insere. A investigação evidenciou que, quando a escola consegue proporcionar sentido, apoio e estímulo às necessidades dos alunos, estes revelam um enorme potencial de envolvimento, mesmo perante dificuldades. Inversamente, persistindo barreiras estruturais e práticas desajustadas, o risco de desmotivação e posterior abandono torna-se real.

Espera-se que os contributos deste estudo possam inspirar ações concretas por parte de escolas, educadores, decisores políticos e famílias, no sentido de construir experiências escolares mais significativas, inclusivas e motivadoras. Só assim será possível avançar para uma escola verdadeiramente capaz de mobilizar todos os alunos, ajudando-os a alcançar sucesso académico e a desenvolver uma relação positiva, de pertença e realização com a aprendizagem ao longo da vida, preparando-os para enfrentar um futuro incerto, mas que acreditamos cheio de oportunidades!

Referências

- ABRANTES, P. O abandono escolar. Lisboa: EDUCA, 2003.
- ALVES, J.; BAPTISTA, I. A Escola e a Motivação dos Alunos. Porto: Edições Asa, 2018.
- ALVES, J. Motivação e Sucesso Escolar: Um estudo longitudinal. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 34, n. 2, p. 123–145, 2021.
- BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- BARROSO, J. *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, 2012.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. G. (Ed.). *Handbook of Theory and*

- Research for the Sociology of Education. New York: Greenwood, 1986. p. 241–258.
- BROPHY, J. Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, v. 45, n. 2, p. 40–48, 1987.
- BURKE, C.; GROSVENOR, I. *The School I'd Like: Children and Young People's Reflections on an Education for the 21st Century*. London: Routledge, 2013.
- CHONG, W. H.; HUAN, V. S.; QUEK, C. L.; YEO, L. S.; ANG, R. P. Teacher–student relationship quality and academic achievement in Southeast Asia. *Journal of Educational Psychology*, v. 113, n. 1, p. 179–192, 2021.
- COOK, D. A.; ARTINO, A. R. Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, v. 50, n. 10, p. 997–1014, 2016.
- CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 3. ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2018.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press, 2020.
- DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.
- ECCLES, J. S.; HAROLD, R. D. Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, v. 94, n. 3, p. 568–587, 1993.
- EUROPEAN COMMISSION. *Education and Training Monitor 2020: Country analysis – Portugal*. Luxembourg: Publications Office of the EU, 2020.
- FERNANDES, A.; NETO, A. Infraestruturas escolares e desigualdades educativas. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 10, p. 45–60, 2015.
- GALEGO, E.; GOMES, M. Focus group enquanto técnica de investigação em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 18, n. 2, p. 165–188, 2005.
- HORNSTRA, L.; MANSFIELD, C.; VAN DER VEEN, I.; PEETSMA, T.; VOLMAN, M. Motivational teacher strategies: the role of beliefs and contextual factors. *Learning Environments Research*, v. 23, p. 363–386, 2020.
- MARTINS, A. J. C. *O que move os alunos para a escola de hoje? Barreiras e motivações*. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) – Universidade Aberta, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/20241>.
- MASLOW, A. *Motivation and Personality*. 2. ed. New York: Harper & Row, 1975.
- MAURITTI, R. Percursos escolares e desigualdades sociais: tendências recentes em Portugal. *Análise Social*, v. 235, p. 30–50, 2020.
- NÓVOA, A. Educação e democracia: repensar a gramática escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, p. 5–22, 1996.
- OCDE. *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2020.
- OCDE. *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2023.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. *Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press, 2017.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, v. 61, p. 101860, 2020.
- TINTO, V. *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.
- UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2016: Education for people and planet*. Paris: UNESCO, 2016.
- VEIGA, F. *Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação*.

- International Journal of Developmental and Educational Psychology, v. 1, n. 3, p. 255–264, 2016.
- VEIGA, F. Students' engagement in school, academic achievement, and well-being: a growth mixture analysis. *International Journal of Educational Research*, v. 99, p. 101512, 2020.
- VEIGA, F. H. *Motivação para a Aprendizagem: Perspetivas dos Alunos*. Lisboa: Educa, 2020.
- WENTZEL, K. R. Students' relationships with teachers as motivational contexts. In: WENTZEL, K. R.; WIGFIELD, A. (Eds.). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, 2009. p. 301–322.
- WENTZEL, K. R.; BROPHY, J. *Motivating Students to Learn*. 4. ed. New York: Routledge, 2014.
- ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2008. p. 1–30.

Submetido em abril de 2025
Aceito em setembro de 2025
Publicado em agosto de 2026

