



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA PROMOVER O ESPÍRITO EMPREENDEDOR NOS ALUNOS DAS ESCOLAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO CONCELHO DE VILA NOVA DE GAIA

Leonel Luís Curado Cunha

Vila Nova de Gaia

2020

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação
do Professor Doutor Jacinto Jardim e da Professora
Doutora Maria Elisete Martins apresentada ao
Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia de Vila
Nova de Gaia para obtenção do grau de Mestre em
Gestão de Recursos Humanos

Agradecimentos

Agradeço a minha mãe, primeiramente, pelo grande investimento e apoio que colocou em mim e pelas tantas coisas boas que me concedeu;

Ao Professor Doutor Jacinto Jardim, individualidade de grande conhecimento na área a que me propus trabalhar, bem como do seu carácter inigualável, em uma união de profissionalismo, humildade e querer ajudar. Professor Jacinto Jardim, muito obrigado por toda a orientação e conhecimento transmitidos, algo que só um verdadeiro mestre e amigo me poderia conceder;

À Professora Doutora Elisete Martins, pela sua disponibilidade sempre que lhe foi solicitada, bem como toda a preocupação no decorrer da dissertação;

À Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, por todo o apoio na logística necessária no que diz respeito à passagem dos inquéritos necessários para obter dados concretos do tema que me propus a levantar hipótese;

E claro a todos os meus amigos que de forma direta ou indireta me motivaram e me incentivaram a conseguir realizar este trabalho árduo. Graças a vós cheguei ao fim de mais uma etapa da minha vida, a todos vós o meu mais sincero obrigado.



Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia

**A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES PARA PROMOVER O
ESPÍRITO EMPREENDEDOR NOS ALUNOS DAS ESCOLAS DO
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO DO CONCELHO DE VILA NOVA
DE GAIA**

Leonel Luís Curado Cunha

Aprovado em 12 de novembro de 2020

Composição do Júri

Prof. Doutor Manuel Pinto Teixeira
(Presidente)

Prof. Doutor José Eduardo Franco
(Arguente)

Prof. Doutor Manuel Jacinto Jardim
(Orientador)

Vila Nova de Gaia

Novembro 2020

Resumo

A procura crescente da educação para o empreendedorismo em Portugal tem levado muitos professores a desenvolverem com os seus alunos atividades promotoras da cultura empreendedora. Nesse sentido, esta investigação decorre da necessidade de demonstrar a importância da motivação dos professores titulares no Agrupamento de Escolas - do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Vila Nova de Gaia para promoverem o espírito empreendedor dos alunos. Assim, pretende-se avaliar o grau de motivação daqueles docentes para realizarem atividades sobre esta temática, bem como o consequente impacto no desenvolvimento do espírito de iniciativa dos alunos. Para tal recorreu-se a uma metodologia quantitativa através de questionários focados no estudo do nível de motivação global dos docentes e da sua motivação para a educação para o empreendedorismo. Daí resultou que 34,4% dos docentes inquiridos concordam totalmente e 31,1% concordam, o que fez um total de 65,5% da amostra. Além disso, podemos concluir que os professores do 1.º ciclo manifestam abertura e razões para que a cultura empreendedora integre de um modo adequado as atividades a desenvolver nas escolas.

Palavra-chave: motivação; educação para o empreendedorismo; professores; primeiro ciclo; cultura empreendedora.

Abstract

The theme proposed for the Master Dissertation stems from the need to demonstrate the importance of the Motivation of the Principal Teachers in the Grouping Schools - from the 1st Cycle of Basic Education at the Municipality of Vila Nova de Gaia, to create an Entrepreneurial Spirit in the Students.

The importance that is given to Motivation is increasingly emphasized and evidenced in our society creating a growing need for studies that seek to find answers to the motivation and training of students.

A quantitative methodology was adopted through questionnaires that allowed the study of the global motivation of teachers and their motivation for entrepreneurship education. The conclusions presented are intended to contribute to future studies on this subject and to a better comprehension of the same. At the same time, the study will serve as a tool to implement this type of education more effectively.

Keywords: motivation; education for entrepreneurship; teachers; first cycle; entrepreneurial culture.

Índice

Índice	vii
Índice de Figuras	ix
Índice Gráficos.....	x
Índice de Tabelas.....	xi
Índice de Siglas	1
Introdução	2
1. Educação para o Empreendedorismo	5
1.1. Conceito e Relevância	5
1.2. Educação para o Empreendedorismo.....	6
1.3. Educação para o Empreendedorismo em Portugal	8
1.4. Educação para o Empreendedorismo no ensino básico.....	13
1.5. O papel dos professores na Educação para o Empreendedorismo	16
2. Motivações dos professores para a Educação para o Empreendedorismo	25
2.1. A motivação	25
2.2. Teorias e estudos sobre a motivação	26
2.3. Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow	26
2.4. Teoria dos Dois Fatores de Herzberg	27
2.5. Teoria da Expectativa – Victor H. Vroom.....	28
2.6. Teoria da Autoeficácia de Bandura.....	29
2.7. Teoria da Autodeterminação.....	30
3. A motivação, a Satisfação e a Insatisfação dos Professores	35
4. Estudo empírico aplicado aos professores do ensino básico 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Vila Nova de Gaia.....	41
4.1. Objetivos	41
4.2. Questões de Investigação e Hipóteses	41
4.3. Instrumentos de medida	43
4.4. Processo de Recolha e Tratamento dos Dados	47
5. Análise da Amostra.....	48
5.1. Caracterização Sociodemográfica da Amostra	48
5.2. Caracterização do Nível Global da Motivação do Professor, se escolheria, atualmente ser professor e se é de opinião que os Professores com quem trabalha estão motivados.	50
5.3. Caracterização do Promover a educação para o empreendedorismo	52

5.4. Caracterização da escala utilizada na amostra.....	52
6. Análise de Inferência Estatística das Hipóteses em Estudo e Discussão dos Resultados Obtidos	69
6.1. Formulação de Hipóteses	69
6.2. Metodologias Utilizadas	70
6.3. Análise das Hipóteses	70
7. Conclusão e Considerações Finais.....	85
Referências bibliográficas	89
Anexos.....	96

Índice de Figuras

Figura 1 – Educação para o empreendedorismo	14
Figura 2 – A pirâmide das necessidades de Maslow.....	27
Figura 3 – O continuum da autodeterminação com os tipos de motivação, seus estilos reguladores, locus da causalidade e processos correspondentes	32

Índice Gráficos

Gráfico 1 - Caracterização dos sujeitos da amostra face ao género	48
Gráfico 2 - Caracterização dos sujeitos da amostra face às habilitações académicas	48
Gráfico 3 - Caracterização dos sujeitos da amostra face à idade.....	49
Gráfico 4 - Caracterização dos sujeitos da amostra face aos anos de serviço	49
Gráfico 5 – Caracterização do Nível Global da Motivação do Professor	50
Gráfico 6 - Caracterização da “Se começasse agora, escolheria ser professor?”	50
Gráfico 7– Caracterização da questão “No geral, acredita que os professores com quem trabalha estão motivados?”	51
Gráfico 8 - Caracterização da Promoção para o Empreendedorismo	52
Gráfico 9 - Média do “Grau de motivação para a realização das diferentes tarefas de docente”	55
Gráfico 10 - Média do “O trabalho de docente e o ambiente escolar”	58
Gráfico 11 - Média da “Motivação para a promoção da educação para o empreendedorismo”	61
Gráfico 12 – Média da “Incutir nos alunos um espírito empreendedor, autónomo e criativo”	64
Gráfico 13 - Média da “Promover a educação para o empreendedorismo na escola” ..	67

Índice de Tabelas

Tabela 1. Estatísticas de Frequência para “O grau de motivação para a realização das diferentes tarefas de docente”	53
Tabela 2. Estatísticas Descritivas para “O grau de motivação para a realização das diferentes tarefas de docente”	54
Tabela 3. Estatísticas de Frequência para “O trabalho de docente e o ambiente escolar”	56
Tabela 4. Estatísticas Descritivas para “O trabalho de docente e o ambiente escolar”	57
Tabela 5. Estatísticas de Frequência para “Motivação para a promoção da educação para o empreendedorismo”	60
Tabela 6. Estatísticas Descritivas para “Motivação para a promoção da educação para o empreendedorismo”	61
Tabela 7. Estatísticas de Frequência para “Inculcar nos alunos um espírito empreendedor, autônomo e criativo”	63
Tabela 8. Estatísticas Descritivas para “Inculcar nos alunos um espírito empreendedor, autônomo e criativo”	64
Tabela 9. Estatísticas de Frequência para “Promover a educação para o empreendedorismo na escola”	66
Tabela 10. Estatísticas Descritivas para “Promover a educação para o empreendedorismo na escola”	67
Tabela 11. Nível de Motivação do Professor em função do Gênero	70
Tabela 12. Nível de Motivação do Professor em função da Idade	71
Tabela 13. Nível de Motivação do Professor em função das Habilitações Acadêmicas	71
Tabela 14. Nível de Motivação do Professor em função dos Anos de Serviço	72
Tabela 15. Nível de Motivação do Professor para as Tarefas de Docente	72
Tabela 16. Média da motivação global para a educação para o empreendedorismo ..	74
Tabela 17. Motivação global para a educação para o empreendedorismo com e sem formação	74
Tabela 18. O trabalho docente e o ambiente escolar	75
Tabela 19. Motivações Intrínseca, Identificada, Externa, Introjetada e Amotivação	76
Tabela 20. Resultados de estimação para o modelo explicativo da motivação global para a educação para o empreendedorismo	77
Tabela 21. Teste de KMO e Bartlett	79
Tabela 22. Matriz de Comunalidades	80
Tabela 23. Matriz da variância total explicada	81
Tabela 24. Matriz de componente rotativa ^a	82

Índice de Siglas

CCE	Comissão das Comunidades Europeias
CIDH-Uab	Cátedra Infante D. Henrique Universidade Aberta
DEG	Doutoramento em Estudos Globais
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
EUA	Estados Unidos da América
GEM	Global Entrepreneurship Monitor
GabEEC	Gabinete de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania
KMO	Kaiser Meyer Olkin
ME	Motivação Extrínseca
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PNEE	Plano Nacional de Educação para o Empreendedorismo
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UE	União Europeia
W-BNS	Work-related Basic Need Satisfaction Scale
WTMST	The Work Tasks Motivation Scale for Teachers

Introdução

A Comissão Europeia regista a necessidade de apoiar a produtividade e o crescimento na Europa através do investimento na educação e formação. A primordialidade de empreendedores criativos e inovadores e de uma mão-de-obra flexível e resiliente, bem-dotada das aptidões necessárias e das principais competências faz com que a Europa reconheça na educação para o empreendedorismo um instrumento que pode contribuir para que os jovens sejam mais empreendedores. A educação para o empreendedorismo inclui todas as formas de aprendizagem, educação e formação que contribuem para o desenvolvimento de espíritos, competências e comportamentos empreendedores, e não apenas a aprendizagem com ou sem um objetivo comercial (Comissão Europeia, 2013).

No seguimento das preocupações da Comissão das Comunidades Europeias (CCE), também em Portugal o empreendedorismo é, desde há algum tempo, uma preocupação para os Governos Portugueses, após constatarem que é através do empreendedorismo que existe um incremento da competitividade e do crescimento económico.

A crise económica e o fim do conceito de emprego estável exigem que o ser humano acompanhe a evolução social. Torna-se impreterível “promover uma cultura mais empreendedora e desenvolver atitudes e valores culturais favoráveis à capacidade e iniciativa de empreender” (Teixeira, 2012, p.21). A escola é considerada “uma entidade fundamental na promoção do empreendedorismo, pois é nela que as crianças adquirem conhecimentos, aprendizagens e experiências que condicionam a sua vida, quer profissional, quer pessoal” (Teixeira, 2012, p.21). No ensino básico (primário), o ensino para o empreendedorismo tem como objetivo promover, nos alunos, qualidades pessoais tais como criatividade, espírito de iniciativa e autonomia, que contribuam para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora e que serão úteis na sua vida pessoal e em cada atividade profissional. Para inspirar os seus alunos e ajudá-los a desenvolver uma atitude empreendedora, é necessário que os professores possuam uma vasta gama de competências relacionadas com a criatividade e o empreendedorismo, e disponham de um ambiente escolar onde a criatividade e a assunção de riscos sejam incentivadas e os erros valorizados como uma oportunidade de aprendizagem. Antes de tudo, os professores devem estar motivados não só para a docência como também para a promoção da educação para o empreendedorismo.

O presente trabalho visa estudar a motivação dos professores titulares no agrupamento de escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Vila Nova de Gaia para criar um espírito empreendedor nos alunos. Mais concretamente, pretende-se saber:

- Qual o grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?
- Será que o grau de motivação dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é diferente na realização das suas tarefas (ensinar, avaliar alunos, tarefas administrativas e complementares)?
- Qual o grau de motivação dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a promoção da educação para o empreendedorismo?
- Qual o grau de motivação dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a promoção da educação para o empreendedorismo quando já tiveram algum grau de formação sobre este tipo de educação?
- Qual a perceção dos professores em relação ao seu grau de autonomia, de competência e de relacionamento em face do seu envolvente profissional?
- Será que a motivação dos professores para a promoção da educação para o empreendedorismo se encontra mais vinculada a um determinado tipo de regulação?
- Será que as características sociodemográficas, o nível de motivação do professor, a frequência de formação ligada à educação para o empreendedorismo e o facto de o professor já ter realizado atividades para promover as competências empreendedoras influenciam ou não a motivação global para a educação para o empreendedorismo?
- Quais são as maiores dificuldades que os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram para a promoção da educação para o empreendedorismo na escola onde trabalham?

O estudo está dividido em duas grandes partes: a revisão de literatura que tem como propósito de explicar os conceitos de empreendedorismo, das motivações dos professores para a educação para o empreendedorismo e da motivação, satisfação e insatisfação dos professores, e um segundo bloco, o enquadramento empírico, que começa pelo estudo empírico aplicado aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Vila Nova de Gaia, onde se definem os objetivos, as questões de investigação e formulação de hipóteses, quais os instrumentos de medida e de que forma se realizou a recolha de dados e o tratamento dos mesmos.

Ainda neste bloco, é analisada a caracterização sociodemográfica da amostra, do nível global da motivação do professor, da promoção da educação para o empreendedorismo e da escala utilizada na amostra. É através da análise da inferência estatística das questões e hipóteses formuladas que partiremos para a conclusão e principais considerações finais.

1. Educação para o Empreendedorismo

1.1. Conceito e Relevância

O conceito de empreendedorismo surgiu na economia francesa por volta do século XVII. A palavra “empreendedorismo” deriva do francês “entre” e “prendre” que se poderá traduzir como “estar no mercado entre o fornecedor e o consumidor” e determina aquele que assume riscos e inicia algo novo.

Say (1803-1971) foi o primeiro economista a incluir na “função empreendedora” uma componente de gestão. Já Alfred Marshall (1890-1920) defendeu um tipo de sistema “[...] caracterizado pela predominância de firmas concorrentes relativamente pequenas, cada uma sob a liderança de um homem de negócios *empreendedor* e inventivo que, assumindo o risco, faz experiências com várias combinações de fatores produtivos”, “[...] o capitão de indústria – aquele empresário que assume riscos e abre um negócio por sua própria conta [...]” – é uma figura central ao pensamento de Marshall. É ele que inova, é ele que arrisca, é ele que, ao buscar seu próprio ganho, beneficia toda a sociedade. A existência de empresários inovadores era, no entender de Marshall, fundamental para o dinamismo da economia. (Mattos, 2011).

Da mesma forma, não se pode falar na *teoria do empreendedorismo* sem mencionar o nome de Joseph Schumpeter através do seu livro *The Theory of Economic Development*, originalmente publicado em 1911. Um dos aspetos mais relevantes do seu trabalho foi ter atribuído ao empreendedor não só o papel de líder da empresa, mas também o papel de inovador e principal motor do sistema económico.

Mirjam van Praag (2005) sintetiza bem o contributo de Schumpeter sobre o papel do empreendedor na teoria económica quando este é associado a um papel de desequilibrador do sistema económico, que introduz mudança e incerteza através de “novas combinações” ou inovações, designadamente de novos bens ou serviços, novos métodos de produção, a abertura de um novo mercado, uma nova fonte de abastecimento de matérias-primas ou a implementação de uma nova organização. Habitualmente, estas novas combinações são realizadas por novas empresas que concorrem com empresas existentes, que podem ser eliminadas se deixarem de introduzir inovações.

Alguns autores defendem que não existe consenso em relação ao tema do empreendedorismo, o que tem dificultado a conceptualização e a criação de uma ideia consistente. No entanto, parece transversal a todas as abordagens teóricas do conceito de empreendedorismo que este é considerando muito relevante para o

desenvolvimento económico, pelas dinâmicas que tem associadas de criação de emprego e de distribuição de riqueza (Porfírio, 2019). Ao nível académico, e ainda de acordo com Porfírio (2019), a principal limitação parece situar-se no facto de as teorias, possivelmente dada a grande complexidade do fenómeno e da natural limitação académica, não serem capazes de, por si só, explicar o processo empreendedor em toda a sua abrangência.

Jardim (2019a) apresenta o conceito de Antiempreendedorismo e define-o como todas as visões que são manifestamente contrárias ao espírito de iniciativa dos indivíduos e, portanto, ao crescimento económico baseado na propriedade privada. De outra forma, esta corrente defende “uma sociedade igualitária gerida sobretudo pelo Estado” em detrimento de uma cultura individualista, centrada apenas no indivíduo e não na coletividade como um todo. Ainda de acordo com Jardim (2019a), os argumentos contra o empreendedorismo “multiplicar-se-ão proporcionalmente ao aumento e à expansão do número de empreendedores e de equipas criadoras”. Ainda assim, e para este autor, a promoção de uma cultura empreendedora constitui uma via complementar ao capitalismo, individualismo, ao marxismo e ao coletivismo. Colbari (2007); Voava e Macedo (2009), citados por Gonçalves (2014) afirmam que é possível concluir que o processo de empreendedorismo acrescenta valor e é essencial para o crescimento económico. Também a Sociedade Portuguesa de Inovação (2004) refere que o empreendedorismo é um forte impulsionador do emprego e do crescimento económico e uma componente chave numa economia de mercado globalizada e competitiva.

1.2. Educação para o Empreendedorismo

De acordo com o GEM (*Global Entrepreneurship Monitor*), o desenvolvimento do empreendedorismo tem sido destacado nos meios académicos e empresariais pelo seu papel fundamental no desenvolvimento económico dos países, como forma de fomentar a inovação e como alternativa ao desemprego, para aqueles que estão à procura de novas alternativas de trabalho. No entanto, uma correta promoção do empreendedorismo requer a criação de um conjunto de condições estruturais (Gonçalves, 2014).

Para apoiar a produtividade e o crescimento na Europa é essencial investir na educação e formação. A Europa precisa de empreendedores criativos e inovadores e de uma mão-de-obra flexível e resiliente, bem-dotada das aptidões necessárias e das principais competências. A Comissão Europeia reconhece na educação para o empreendedorismo um instrumento que pode contribuir para que os jovens sejam

mais empreendedores. Trata-se de desenvolver um conjunto geral de competências aplicáveis em todos os domínios. A educação para o empreendedorismo inclui todas as formas de aprendizagem, educação e formação que contribuem para o desenvolvimento de espíritos, competências e comportamentos empreendedores, e não apenas a aprendizagem com ou sem um objetivo comercial (Comissão Europeia, 2013).

A Comissão Europeia (2013) acrescenta ainda que “Os Estados-Membros devem promover as competências empresariais por meio de formas novas e criativas de ensino e aprendizagem a partir da escola primária, associando a esse esforço uma ênfase, desde o ensino secundário ao ensino superior, na oportunidade de criação de empresas como uma opção de carreira”. A experiência do mundo real, através de uma aprendizagem baseada na resolução de problemas e ligações às empresas, deveria ser integrada em todas as disciplinas e adaptada a todos os níveis de ensino. A ideia é que todos os jovens deveriam poder beneficiar de pelo menos uma experiência prática em empresas antes do final da escolaridade obrigatória. Tal é relevante para todos os níveis de ensino - desde o pré-primário até ao ensino superior.

Neste sentido, a educação para o empreendedorismo tem um papel imprescindível na sensibilização e motivação dos alunos para a importância do empreendedorismo no mundo atual. Esta permite fazer a ponte entre a área educativa e o mercado de trabalho, proporcionando aos alunos um vasto conjunto de ferramentas que lhes permitem, no futuro, tomar um conjunto de opções.

O empreendedorismo pode ser desenvolvido na escola através de um conjunto de atividades complementares que criem oportunidades, que incrementem as possibilidades de aprendizagem para lá da própria escola, sendo primordial o desenvolvimento de metodologias de ação que permitam à comunidade educativa planear e concretizar os seus próprios caminhos e ações.

Para Parente (2003, 2011) o ensino de empreendedorismo é baseado na abordagem aprender fazendo (*learning by doing*), onde se dá enfoque à experiência, ao saber fazer e à noção de competência. Isto é, devem ser criadas oportunidades para o aluno aprender, pensar e agir de forma empreendedora, sendo necessária a criação de contextos de «vida real», que proporcionem uma aprendizagem baseada em atividades experimentais, de reflexão e de trabalho colaborativo. Neste sentido, devem ser criadas condições favoráveis no ambiente escolar e que os professores e agentes de apoio valorizem o esforço, o processo e o resultado individual/coletivo. Se, por um lado, qualquer ação é uma oportunidade de aprendizagem empreendedora, por outro

lado, qualquer aprendizagem deve ser uma oportunidade de desenvolvimento do empreendedorismo (Parente, 2003, 2011).

1.3. Educação para o Empreendedorismo em Portugal

No seguimento das preocupações da Comissão das Comunidades Europeias (CCE), também em Portugal o empreendedorismo é, desde há algum tempo, uma preocupação para os Governos Portugueses, após constatarem que é através do empreendedorismo que existe um incremento da competitividade e do crescimento económico.

O PNEE (Plano Nacional de Educação para o Empreendedorismo), concebido e da responsabilidade da DGIDC do Ministério da Educação, foi aprovado pela mesma Direção em outubro de 2006 e aparece, essencialmente, com base numa comunicação da Comissão das Comunidades Europeias, realizada a 13 de fevereiro de 2006, intitulada *"Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem"*. Esta comunicação salientava:

- A importância da aquisição de noções básicas de empreendedorismo, desde tenra idade; o contributo positivo que os sistemas educativos podem ter no fomento do empreendedorismo; a relevância da aprendizagem através da prática e da experiência para alcançar competências e um espírito empreendedor;
- As vantagens do estabelecimento de parcerias entre as Escolas e outras entidades (públicas ou privadas), nomeadamente empresariais e comunitárias;
- A importância de as Escolas beneficiarem de apoio prático e incentivos para o fomento do empreendedorismo e dos professores adquirirem uma formação adequada.

Assim, o PNEE defende uma atuação com base nas seguintes diretrizes:

- Os alunos, dos ensinos básicos e secundário, devem desenvolver um conjunto multidisciplinar e transversal de competências e saberes que lhes permitam empreender ao longo da vida, mobilizar os conhecimentos curriculares e fomentar a participação e ação cívica na sociedade;
- Desenvolver uma abordagem pedagógica inovadora, fomentando o *aprender-fazendo* em que as aprendizagens curriculares têm uma componente prática e os alunos são ativos nessa aprendizagem e onde o ensino tem em consideração as especificidades de cada aluno;

- A Escola deve atuar com base no trabalho em equipa, cooperativo e colaborativo a diferentes níveis: na sala de aula, na escola, no local/meio envolvente, a nível nacional ou internacional.

No âmbito do Ensino Básico e Secundário, no ano letivo de 2006/2007, surgiu o projeto-piloto de Educação para o Empreendedorismo, envolvendo 23 escolas. No ano letivo de 2007/2008, foi lançado o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo, envolvendo 99 escolas. Em 2008/2009, o projeto foi mantido nas mesmas escolas, mas prevendo um alargamento do número de alunos, turmas, projetos ou grupos.

De acordo com o Final Report of the Expert Group, *"Best Procedure" Project on Education and Training for Entrepreneurship*, publicado pela Comissão Europeia (2002:40), Portugal desenvolvia, já na altura, uma série de ações cujo objetivo era fomentar o espírito empresarial (seminários, conferências, visitas). No entanto, essas ações não estavam incluídas no quadro do sistema de ensino nacional: ao nível do primeiro ciclo não existiam medidas específicas que visassem promover o empreendedorismo e, nas escolas secundárias, este objetivo tinha uma aplicação ainda muito limitada ou ocasional, estando direcionada, sobretudo, para as áreas da economia e dos negócios. No nível superior, verificava-se uma série de programas sobre empreendedorismo e formação em gestão, desenvolvidos autonomamente por algumas instituições e oferecidos aos potenciais empreendedores. Em 2007, a Comissão Europeia vem reforçar este facto, ao referir que em Portugal existe uma série de iniciativas privadas e também do Governo, mas, não existem políticas públicas na área do empreendedorismo e este não está incluído no currículo nacional.

Redford (2006) elucida-nos acerca do ponto da situação da educação para o empreendedorismo no Ensino português (Ensino Superior). No seu estudo, Redford observou a existência de tendências distintas dentro desta temática: uma relacionada com o ensino de disciplinas de empreendedorismo em diferentes instituições e a outra associada ao desenvolvimento de centros de empreendedorismo, tendo a maioria dos professores inquiridos mencionado a intenção da sua universidade em criar um centro de empreendedorismo/inação.

Na Resolução do Conselho de Ministros n.º 54/2011, de 16 de dezembro, o programa do Governo à altura, aponta o empreendedorismo e a inovação como objetivos prioritários para o desenvolvimento e para o aumento da competitividade da economia nacional.

Na mesma Resolução é reforçada a ideia de que estes objetivos devem assumir uma dimensão particularmente relevante e reforçada no contexto atual, em face das dificuldades que se fazem sentir no quadro macroeconómico nacional. Os indicadores disponíveis sobre inovação demonstram que Portugal se encontra numa posição de desvantagem face à média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), desigualdade que se agrava quando comparado o caso português com o dos principais líderes mundiais, sobretudo no que respeita ao impacto económico da Investigação e Desenvolvimento (I&D).

É neste contexto que foi criado o Programa Estratégico para o Empreendedorismo e a Inovação, abreviadamente designado por Programa Estratégico +E+I, um programa estratégico governamental, com forte envolvimento da sociedade civil, com o propósito de estimular o empreendedorismo e a inovação em Portugal. Sendo transversal a todo o Governo, este programa pretendeu assumir uma visão integrada do tema, aberto na medida em que se focava no desenvolvimento de novas políticas em função das necessidades e resultados alcançados.

Entre outros objetivos, destacava-se *"uma sociedade mais empreendedora — o fomento da mudança cultural, intergeracional, a favor do espírito de iniciativa e do empreendedorismo deverá ser promovida e cultivada desde cedo, e ser um dos motores de inovação. Esta cultura empreendedora, criativa e inovadora deve estar enraizada no sistema de ensino e promovida ao longo da vida das pessoas, incentivando a autorrealização e o desenvolvimento de competências"*. O Programa Estratégico +E+I, para cumprir os seus objetivos, apostou em quatro grandes áreas de intervenção. Entre elas: *"Alargar conhecimentos e capacidades"*, isto é, *"o estímulo de uma cultura e de competências para o empreendedorismo deve ter origem a partir dos primeiros anos do sistema de ensino, sendo fundamental a articulação entre a escola e a sua envolvente. Estimular a aprendizagem ao longo da vida e a capacidade da atualização de competências de acordo com as exigências do mercado de trabalho é essencial para atingir maiores níveis de inovação a médio e longo-prazo"*. Para Santos C., Martins E. e Paula Campos (2019), esta aprendizagem ao longo da vida espelha as experiências, vivências e necessidades constantes de adaptação às circunstâncias. Capacita, assim, pessoal e profissionalmente o indivíduo na forma como enriquece e desenvolve novas competências e descarta conhecimentos obsoletos, mantendo ao mesmo tempo a constante procura de atualização e informação ajustada ao contexto competitivo em que se insere.

Já em 2013 e tendo em conta o relatório do *Global Entrepreneurship Monitor* para o mesmo ano, conseguimos perceber o nível da atividade empreendedora em Portugal. Os especialistas nacionais consideram que a Educação e Formação no domínio do empreendedorismo tendem a posicionar-se a um nível nem suficiente, nem insuficiente (classificação média de 2,6), verificando-se, contudo, uma melhoria considerável na apreciação global face ao ano de 2012, que apresentava naquele ano uma classificação média de 2,2.

As apreciações menos favoráveis dos especialistas nacionais são dirigidas aos níveis de ensino básico e secundário, devido à insuficiente atenção dada ao empreendedorismo e à criação de novas empresas, bem como à formação sobre os princípios económicos do mercado. Não obstante, avaliam de forma mais positiva a oferta educativa superior.

Jardim (2019b) defende que qualquer projeto de educação para o empreendedorismo tem entre os seus objetivos fundamentais a promoção da cultura empreendedora. Por outras palavras, falamos de partilha de valores e comportamentos pautados pelo espírito de iniciativa e pela criação de produtos ou serviços originais e de valor. O mesmo autor argumenta que esta cultura pressupõe o cultivo das competências, emoções e ferramentas típicas dos empreendedores e, deste ponto de vista, a cultura não é um destino e sim uma construção. A cultura empreendedora nunca é definitiva, mas está continuamente em processo de transformação dos atributos e valores empreendedores, da mentalidade e do comportamento empreendedor. É desta forma que a cultura empreendedora deve ser desenvolvida em Portugal, ou seja, iniciando o processo de aprendizagem empreendedora desde os primeiros níveis da educação, preparando os alunos durante o seu percurso escolar para contextos mais competitivos, globais e em constante mutação.

No caso de Portugal, a cultura nacional (uma das principais condições estruturais) é muitas vezes apontada como um obstáculo ao empreendedorismo na medida em que a população portuguesa é bastante relutante ao risco, sobrevalorizando o fracasso dos empreendedores. Tal facto reduz as oportunidades de sucesso dos empreendedores (Sociedade Portuguesa de Inovação, 2004, citado por Gonçalves (2004)).

De acordo com os especialistas, a cultura portuguesa está pouco orientada para a promoção da atividade empreendedora, registando uma classificação média de 2,6. Assinalam, contudo, que, em contraste com os resultados GEM obtidos em 2010, esta já não é apontada como a principal condição estrutural inibidora da atividade

empreendedora nacional. Comparativamente ao ano de 2012, verificou-se, inclusive, uma melhoria na avaliação dos especialistas nacionais relativamente a esta dimensão.

Analisado mais ao detalhe as respostas dos especialistas, constatou-se que o estímulo que a cultura nacional promove à tomada de risco empreendedora é avaliado de forma particularmente negativa, ao passo que o fomento da criatividade e inovação por parte da sociedade é visto com um olhar menos crítico dentro desta condição estrutural.

A maior consciencialização que começa a haver em Portugal para a importância da atividade empreendedora terá certamente uma influência importante nesta tendência recente.

Portugal encontra-se no grupo dos Empreendedores em economias orientadas para a inovação, no qual o empreendedorismo surge maioritariamente por oportunidade, através da qual vêm uma hipótese de aumentar ou manter as suas economias e independência, e não por necessidade.

Atualmente, é possível verificar uma maior abertura à mobilidade profissional e às trocas de emprego, implicando um reconhecimento e valorização de novas capacidades profissionais como a flexibilidade, a mobilidade, o demonstrar iniciativa, a disponibilidade, vontade para assumir responsabilidades, o ser capaz de trabalhar em equipa. Estes conceitos surgiram com a consciência de que trabalhar num determinado local já não é “para a vida toda”.

Recentemente, as orientações políticas da União Europeia, e do poder político em Portugal, assim como as declarações das entidades e agentes económicos mundiais apontam o empreendedorismo como uma componente essencial e decisiva no desenvolvimento sustentável da sociedade contemporânea. Contudo, a educação para o empreendedorismo não regista ainda um grau de implantação plenamente satisfatório em termos globais na UE.

Portugal, embora atribua aos sistemas educativos e escolar um papel relevante na promoção da atitude empreendedora, é apontado nos referidos estudos como um dos mais deficitários nesse domínio no contexto da União Europeia. A situação é particularmente insatisfatória em matéria de educação para o empreendedorismo, na medida em que a introdução da atitude empreendedora, quer na estrutura curricular, quer extracurricular, é praticamente inexistente nos ensinos básico e secundário e extremamente pontual no ensino superior.

Apesar de Portugal, ainda não se encontrar no patamar desejado, no que diz respeito a empreendedorismo, nos anos mais recentes, tem-se assistido por parte da comunidade científica a um esforço grande no sentido de colocar o tema na ordem do dia. Destaque especial para o trabalho desenvolvido pelo GabEEC (Gabinete de Educação para o Empreendedorismo e Cidadania) e para obra que hoje é a referência sobre empreendedorismo em Portugal, “Empreendipédia – Dicionário de Educação para o Empreendedorismo”, que, sob a direção do Prof. Doutor Jacinto Jardim e do Prof. Doutor José Eduardo Franco, contou com contributos de mais de três centenas de investigadores, especialistas e consultores, provenientes de cerca de 150 instituições, de 15 países.

Direcionadas para crianças, e tendo como objetivo o fomento do empreendedorismo desde os primeiros anos da vida nas pessoas, destaque para as obras “Portugal Empreendedor”, “Brincadores de Sonhos” e “Exploradores de Sonhos”, que hoje se revelam imprescindíveis na educação para o empreendedorismo no 1.º ciclo do ensino básico.

1.4. Educação para o Empreendedorismo no ensino básico

Ana Mendes (2007), citando Timmons e Stevenson (1984), refere que a educação para o empreendedorismo é, antes de mais, educação. Logo, “o empreendedorismo é uma aprendizagem realizada ao longo da vida e, assim sendo, a melhor forma de aprender é combinar experiências de vida com atividades educativas formais”. Porém, a questão é em que medida é que um aluno que seja educado para o empreendedorismo, se torna num empreendedor. A referida autora assinala que isso nem sempre acontece uma vez que o que a educação para o empreendedorismo oferece “são os instrumentos necessários para alguém se tornar empreendedor”. Aquele que beneficia da educação para o empreendedorismo adquire e desenvolve capacidades empreendedoras e essa aprendizagem pode ser realizada em diferentes “graus de acordo com os diferentes níveis de educação: educação primária, educação secundária e educação”. No ensino básico (primário), o ensino para o empreendedorismo tem como objetivo promover, nos alunos, qualidades pessoais tais como criatividade, espírito de iniciativa e autonomia, que contribuam para o desenvolvimento de uma atitude empreendedora e que serão úteis na sua vida pessoal e em cada atividade profissional. Quanto ao ensino secundário, a promoção das qualidades pessoais continua a ser relevante, mas a promoção do empreendedorismo passa também por sensibilizar os alunos para o autoemprego como uma opção de carreira possível.

O conceito de educação para o empreendedorismo apresenta algumas características associadas que lhe conferem identidade (figura 2).

Educação para o Empreendedorismo é:	Educação para o Empreendedorismo não é:
Ensino Transversal	Ensino de gestão empresarial
Centrado na acção	Centrado nos saberes
Focalizado nos processos e nos resultados	Focalizado nas tarefas
Coerente e constante	Esporádico e inconstante
Integrado multidisciplinarmente	Isolado disciplinarmente
Contextualizado	Descontextualizado

Figura 1 – Educação para o empreendedorismo

Fonte: Ministério da Educação. DGIDC (2006)

Para que a Escola consiga promover uma educação para o empreendedorismo adequada, eficaz, que se consolide em bons resultados é necessário que a própria Escola altere a sua forma de atuação.

A desigualdade entre os seres humanos tem início no seio familiar, através da carga genética, do maior ou menor investimento na educação infantil e na escolha do meio em que as crianças se desenvolvem (Cunha e Heckman, 2007). Se é verdade que a responsabilidade primeira pela educação/formação das crianças cabe aos pais e que os resultados da sua atuação (por ação ou omissão) deixarão marcas, também é verdade que, por motivos diversos e nem sempre plausíveis, se constata que muitos progenitores abdicam, em boa parte, das suas responsabilidades. Cabe à escola, e fundamentalmente ao nível do ensino básico, o papel decisivo de formar os cidadãos de amanhã, até porque o eventual défice de competências deve ser superado através da atuação, nomeadamente sobre a personalidade, nos primeiros anos de vida da criança (Cunha e Heckman, 2007).

Portugal ocupa o segundo lugar entre os países com mais elevado grau de controlo da incerteza, o que ajuda a entender o facto de 56% dos portugueses afirmarem que não se deve iniciar um negócio se existir o risco de fracasso (Comissão Europeia, 2010). De facto, é ao longo dos primeiros anos de vida que estes valores são adquiridos. Mediante este cenário, o ensino básico tem, desde logo, de agir, contrariando estas tendências e promovendo o desenvolvimento de competências (cognitivas e não-cognitivas) propícias ao empreendedorismo.

A questão é perceber de que forma as escolas do ensino básico podem promover o empreendedorismo. Para Dantas e Grilo (2014), bastaria que os professores desse nível de ensino tivessem formação nessa área e a tratassem em termos interdisciplinares. Num estudo realizado pelos mesmos autores, sobre as Escolas Superiores de Educação constataram que só a Escola Superior de Educação de Portalegre (Instituto Politécnico de Portalegre) tinha uma unidade curricular neste âmbito (Educação, Inovação e Empreendedorismo) e que era opcional. O Plano Nacional de Educação para o Empreendedorismo esteve em vigor entre 2007 e 2010 (antecedido por um ano em fase piloto, em 2006/2007, que envolveu 23 escolas do 2.º e 3.º ciclos). Da informação angariada por Dantas e Grilo, a adesão (voluntária) ao mesmo programa atingiu um máximo de 99 escolas em 2007/2008 (59 de agrupamentos e 40 não agrupadas). Contudo, o número de escolas participantes reduziu-se drasticamente logo no segundo ano, conduzindo ao encerramento do programa. As razões possíveis apontam a burocracia e a instabilidade do corpo docente entre as causas para o aparente reduzido sucesso deste programa.

Já em 2012, o Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, vem reforçar o carácter transversal da área curricular de “educação para a cidadania” (incentivando a sua abordagem em todas as áreas curriculares), mas não a autonomiza como disciplina de oferta obrigatória.

Neste contexto, parece que na atualidade as escolas do ensino básico têm essencialmente uma alternativa: a *Junior Achievement Portugal* (www.japortugal.org), congénere da *Junior Achievement*, fundada nos Estados Unidos da América (EUA), em 1919. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos, criada em 2005, a que as escolas podem aceder aos seus cursos gratuitamente, embora a resposta possa não ser imediata já que a procura excede a sua capacidade. Ao longo dos seus 9 anos de existência a *Junior Achievement* já promoveu programas de empreendedorismo para 196.000 alunos, dos quais cerca de 89% correspondem ao ensino básico (o remanescente, 21.791 alunos, são alunos do secundário e do superior). Existem também empresas privadas que oferecem formação em empreendedorismo vocacionada para o ensino básico e secundário, mas que é paga, o que dificulta o acesso das escolas que não têm habitualmente orçamento disponível, os serviços são normalmente contratualizados pelos municípios, comunidades intermunicipais e regiões autónomas. Assumir o empreendedorismo como um imperativo nacional implica uma mudança substancial no estado da educação. Para Dantas e Grilo (2014), impõe-se a introdução de uma unidade curricular de empreendedorismo nos planos curriculares da licenciatura em educação básica e, paralelamente, a promoção de

ações de formação nesta temática, com um carácter obrigatório, para os atuais professores do ensino básico (e secundário).

1.5. O papel dos professores na Educação para o Empreendedorismo

Os professores desempenham um papel fundamental na realização das metas de educação para o empreendedorismo (Birdthistle et al., 2007; Deakins et al., 2005; Seikkula-Leino et al., 2010, citados por Ruskovaara e Pihkala, 2012). É-lhes solicitado que se envolvam na dinâmica do desenvolvimento de competências que podem constituir ferramentas importantes para o futuro dos jovens, na sua integração social, e onde a aprendizagem ao longo da vida e o aprender a aprender são intensamente valorizados (Santos, 2015).

Para criar ambientes que fomentem o empreendedorismo é necessário, antes de mais, motivar e envolver os professores. O relatório para a Unesco (1996) salienta que “a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” e, para isso, “para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (Delors et al., 1996). Também o Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão “Escolas para o Século XXI”, refere que o “contributo do pessoal da escola, especialmente dos professores, é crucial para o êxito de qualquer escola. Os professores são os mediadores entre o mundo em constante evolução e os alunos que estão prestes a integrá-lo” (Comissão das Comunidades Europeias, 2007). As transformações sociais contribuíram para que o papel do professor também se alterasse. Ainda de acordo com o mesmo documento, os professores defrontam-se, cada vez mais, com novas exigências: grupos de alunos mais heterogéneos; utilização de novos recursos pedagógicos proporcionados pelas novas tecnologias; maior autonomia das escolas e conseqüente necessidade de tomar decisões e executar tarefas de gestão, entre outras exigências. Fernando Savater (2006, citado por Santos, 2014) alude ao “papel sobrecarregado dos professores”, referindo que a família tem vindo a afastar-se da sua responsabilidade pela socialização primária. Deste modo, a escola apresenta uma dupla tarefa: desenvolver os aspetos de formação básica e da consciência social e moral das crianças (substituindo a família) e proceder à educação formal que tradicionalmente lhe compete. A par destas dificuldades, associa-se a fraca motivação dos alunos, em

consequência das muitas informações que recebem sem esforço e de forma, muitas vezes, involuntária (nomeadamente através dos meios de comunicação e das redes sociais/internet).

Educar para o empreendedorismo obriga a uma formação específica. Porém, esta educação não se deve limitar ao objetivo de fomentar o empreendedorismo, pretende-se, também, uma educação empreendedora (nas suas práticas, métodos didáticos e pedagógicos) que se aplique de modo transversal a todas as disciplinas. A metodologia do aprender-fazendo, por exemplo, é uma prática inovadora e que permite ao aluno desenvolver as suas capacidades empreendedoras. Adotada pelo PNEE, o aprender-fazendo coloca o aluno no centro da ação. Ele torna-se ativo no processo de aprendizagem que se realiza através da prática.

Os professores são desafiados a aprimorar e adaptar as suas práticas de forma constante, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar, de partilha e complementaridade entre os diferentes intervenientes. Atualmente, para responder, da melhor forma, às exigências colocadas aos professores, é importante que a sua formação seja, também, objeto de adaptações.

Um professor empreendedor é mais um treinador do que alguém que se dedica à docência. É um professor que apoia os processos de aprendizagem individuais dos estudantes e o desenvolvimento de competências pessoais. Para os professores empreendedores, ensinar é uma paixão. São motivo de inspiração, possuem uma mente aberta e são confiantes, flexíveis e responsáveis, mas, ocasionalmente, também quebram as regras. São bons ouvintes e são capazes de explorar e vender ideias e de desenvolver um trabalho orientado para os estudantes e para as ações. Têm espírito de equipa e bons contactos. Seguem um plano de estudo flexível e adaptável e preferem a aprendizagem interdisciplinar e baseada em projetos concretos, através da utilização de materiais didáticos em vez de manuais escolares. Dão ênfase aos processos e interações em grupo e, por vezes, veem a sala de aula como uma “sala de debate” com a sua diversidade de opiniões, respostas e soluções (Comissão Europeia, 2013).

Para Palinhas (2010), o papel dos professores deve ser diferente, por exemplo em relação à flexibilidade e ao trabalho em grupo. Não menos importante é a tarefa exigente de oferecer apoio e orientação aos estudantes altamente motivados e proficientes (Blenker *et al.*, 2006, citado por Palinhas, 2010). O professor continua, portanto, a ser responsável pela definição do currículo pelo menos a nível global, mas

funciona como um “treinador” em vez de despende a maior parte do seu esforço e tempo na avaliação do desempenho dos alunos.

Há um consenso generalizado de que o ensino/formação do empreendedorismo exige uma fusão dos diferentes papéis, comparado com o ensino tradicional, onde o professor transmite os conhecimentos certos aos estudantes e mais tarde verifica se aprenderam (Blenker et al., 2006, citado por Palinhas, 2010).

Fiet (2001) recorre a uma abordagem mais dedutiva do ensino. Segundo o autor, o trabalho do professor é ganhar a aceitação dos alunos em relação ao contrato de aprendizagem, e determinar quais as competências que os alunos devem adquirir. De acordo com o autor, os professores tornam-se aborrecidos quando as suas aulas se tornam previsíveis. Se os professores não conseguirem ensinar os alunos a aplicar a teoria de uma forma surpreendente, a culpa é dos professores e não das teorias. Obter a aprovação do aluno é importante porque quase qualquer sistema funcionará melhor se os alunos se sentirem bem com isso. Por outras palavras, os alunos adquirem competências através da prática com atividades baseadas em teoria. Na mesma linha de pensamento, Lewis e Massey (2003) constataram que, para que uma experiência empreendedora tenha o máximo impacto, o papel dos professores é fundamental para determinar as características favoráveis ao ambiente de aprendizagem, e para que, através do seu entusiasmo e capacidade, consiga motivar o estudante.

Para Lopes e Teixeira (2007, citado por Palinhas (2010)), os programas de ensino para os níveis primário e secundário facilitam a inclusão de atividades empreendedoras, contudo, o principal obstáculo é a falta de motivação dos professores que muitas vezes não estão preparados para o ensino vocacionado para o empreendedorismo e têm falta de material pedagógico. Ter professores integrados no treino é uma condição para a transferência de qualquer programa e é um critério para uma boa prática.

Em suma, os bons professores reconhecem e encorajam os esforços das crianças, criam modelos e demonstram, criam desafios e apoiam a criança no entendimento das suas capacidades e fornecem indicações ou instruções específicas. Todas estas estratégias de ensino podem ser usadas em contexto de brincadeira e de atividades estruturadas. Professores eficazes também organizam o ambiente da sala de aula e planeiam formas de perseguir os objetivos educacionais de cada criança (Bowman, Donovan e Burns, 2000, citado por Palinhas (2010)).

Para inspirar os seus alunos e ajudá-los a desenvolver uma atitude empreendedora, é necessário que os professores possuam uma vasta gama de competências relacionadas com a criatividade e o empreendedorismo, e disponham de um ambiente escolar onde a criatividade e a assunção de riscos sejam incentivadas e os erros valorizados como uma oportunidade de aprendizagem. O desenvolvimento das competências dos diretores de escolas e do pessoal docente deve constituir uma prioridade absoluta para os Estados-Membros (Comissão Europeia, 2013). Ou seja, é fundamental que todos os professores (formandos e os professores em geral) beneficiem de, pelo menos, uma experiência de formação sobre os principais temas e métodos relacionados com a aprendizagem do empreendedorismo, e com a educação para o empreendedorismo durante as suas carreiras

Seikkula-Leino e Ruskovaara (2010) no seu estudo *"Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher?"* discutem o papel do professor como educador de empreendedorismo e apresentam as visões dos professores sobre educação para o empreendedorismo. Para os autores, o foco principal está nos processos de aprendizagem e reflexão do professor que constituem um elemento essencial no desenvolvimento educacional. A abordagem, por eles adotada, baseia-se no modelo de desenvolvimento e reflexão do professor desenvolvido por Shulman e Shulman (2004). De acordo com este modelo, um professor talentoso deve ser um membro de uma comunidade profissional e estar pronto, disposto e capaz de ensinar e aprender com suas experiências de ensino: sua visão gera a prontidão e disposição que induzem a motivação. Ele também deve estar pronto para buscar uma visão de sala de aula ou escola como uma "comunidade de aprendizagem" em que os professores percecionem e tenham motivação para desenvolver ainda mais as práticas pedagógicas e organizacionais necessárias para transformar suas visões, motivos e compreensão, funcionamento e realidade pragmática. Quando eles formam comunidades de aprendizagem e trabalham como membros dessas comunidades, eles são capazes de aprender com suas próprias experiências e com outras experiências através de reflexões ativas.

No mesmo estudo, Seikkula-Leino e Ruskovaara (2010) concluem que a compreensão profunda dos professores sobre educação para o empreendedorismo é insuficiente. Os professores são pouco motivados e têm algumas ideias, embora bastante limitadas, sobre os objetivos e práticas da educação para o empreendedorismo. Existe uma forte necessidade no desenvolvimento da aprendizagem do professor em termos de reflexão

Seikkula-Leino et al. (2009) refere-se a este mesmo aspeto no seu estudo sobre o desenvolvimento da educação para o empreendedorismo através da reforma curricular. Schwartz (2008) também enfatiza que a mudança educativa, como a reforma curricular, é mais uma questão de educar professores do que educar alunos. Portanto, pode-se supor que a educação para o empreendedorismo é baseada na ideia de aprendizagem e reflexão do professor.

Ruskovaara e Pihkala (2013), no seu estudo "*Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices*", destacam o papel dos professores na realização das metas de educação para o empreendedorismo, salientando, contudo, a falta de orientações pedagógicas claras para a mesma educação. Os professores são em grande parte responsáveis pela integração da educação para o empreendedorismo no seu ensino e por encontrar as melhores e mais úteis práticas. Pesquisadores como Fiet (2000), Seikkula-Leino (2008) ou Solomon (2007) descobriram que os professores enfrentam dificuldades em encontrar conteúdos e métodos para implementar a educação para o empreendedorismo e, assim, responder às estratégias nacionais e internacionais. A pesquisa sobre educação em empreendedorismo tem prestado atenção significativa aos resultados da aprendizagem e, conseqüentemente, a perspectiva de ensino (cf. Birdthistle et al., 2007; Fayolle, 2008; Jones e Iredale, 2010, citados por Ruskovaara e Pihkala (2013)) tem sido amplamente ignorada. A investigação centrou-se principalmente no ensino superior e a sua aplicabilidade ao nível do ensino básico e secundário é ainda escassa. Existe uma grande lacuna na pesquisa em relação à perspectiva do professor sobre educação empreendedora e especialmente aos métodos de trabalho do professor na educação para o empreendedorismo nos níveis mais baixos (Birdthistle et al., 2007; Deakins et al., 2005; Draycott et al. 2011).

De acordo com os autores, os professores recebem relativamente poucas ferramentas para conduzir sua educação em empreendedorismo. Jones e Iredale (2010, citados por Ruskovaara e Pihkala (2013)) afirmam que pelo menos duas mudanças são necessárias para que os objetivos da educação para o empreendedorismo sejam cumpridos: os currículos devem ser mudados e os métodos de ensino e aprendizagem desenvolvidos.

A educação para o empreendedorismo, na maioria das vezes, toma rotas muito tradicionais. Solomon (2007, citados por Ruskovaara e Pihkala (2013)) observa que as instituições educacionais estão a voltar-se para um papel maior partilha de conhecimento, onde as discussões na sala de aula com a presença de oradores

convidados são cada vez mais populares. Ruskovaara e Pihkala (2013) citam também autores como Gartner (2008) que serve-se de histórias de empreendedorismo e sugere que deve ser dada mais atenção a histórias que os empreendedores contam sobre si mesmo; Neck e Greene (2011) que salientam que uma discussão em sala de aula, por mais envolvente que seja, não tem o mesmo resultado que uma discussão de estudo de caso e Gibb (2005, 2011) para quem a pedagogia aplicada à educação para o empreendedorismo deve ser construída sobre o papel ativo dos alunos no processo de aprendizagem e, portanto, nos métodos de ensino não tradicionais. As informações são criadas de forma colaborativa e o fracasso é aceite como parte do processo de aprendizagem. Para tal, Gibb (2005, 2011) propõe métodos como aprendizagem cooperativa, aprendizagem em equipa, trabalho em projetos, aprendendo fazendo, pedagogia baseada em dramatização, práticas empresariais, orientação no local de trabalho e visitas a empresas.

Shepherd (2004) também identificou vários métodos de ensino como o *role-play* (tipicamente conhecido como uma forma de jogo em que os jogadores fingem ser outra pessoa. É muito usado nos jogos sociais onde se ajudam os alunos a compreender o comportamento social e as interações sociais), diários de aprendizagem, oradores convidados, estudos de caso e simulações. Solomon (2007) verificou que é extremamente raro que a educação para o empreendedorismo ocorra fora de uma sala de aula e encoraja a exploração de práticas de ensino dentro e fora da sala de aula. Da mesma forma, afirma-se que atividades fora da sala de aula ampliam as perceções dos alunos sobre suas possibilidades de serem cidadãos ativos ao mesmo tempo que esclareceram o papel de diferentes atores na sociedade. Para Jones (2007) e Neck e Greene (2011), citados por Ruskovaara e Pihkala (2013) os jogos de aprendizagem que simulam o mundo real parecem ganhar espaço na educação para o empreendedorismo. Jones (2007) aponta que os jogos de aprendizagem fornecem acesso ao modo de vida do empreendedor. Neck e Greene (2011) concordam e sugerem que jogos e simulações sérias permitem que os alunos joguem em mundos virtuais que espelham a realidade jogando, observando, criando e pensando sobre empreendedorismo. Blenker et al. (2011) sugerem que a perspetiva do empreendedorismo social pode ser incluída ensino. As iniciativas podem basear-se, por exemplo, na venda de um produto e na utilização dos recursos para apoiar grupos socialmente desfavorecidos.

Ruskovaara e Pihkala (2013) concluem que a aplicação destes métodos e a garantia de uma implementação bem-sucedida da educação para o empreendedorismo nas escolas necessita antes de tudo de formação para os professores: os professores e

diretores devem absorver as informações necessárias durante a sua formação e posteriormente, numa formação contínua.

Ruskovaara e Pihkala (2015) reforçam a mesma ideia: a formação que os professores receberam no empreendedorismo parece ser o fator determinante da educação para o empreendedorismo. No seu estudo "*Entrepreneurship Education in Schools: Empirical Evidence on the Teacher's Role*", os autores formulam e testam 5 proposições sobre as práticas de educação de empreendedorismo dos professores:

Proposição 1: Práticas de educação em empreendedorismo não diferem entre professores do sexo masculino e feminino.

Parece que a pesquisa em educação empreendedora pressupõe empreendedorismo independente de questões de género

Proposição 2: Quanto mais forte for a experiência do professor, mais ele terá de executar a educação para o empreendedorismo.

Bennett (2006) mediu o impacto das características básicas dos professores, como a experiência na área empresarial, a propriedade de empresas e a formação académica em estudos de negócios e concluiu que o histórico do professor tem um efeito claro na maneira como o professor percebe o empreendedorismo. Em outras palavras, a experiência de trabalho anterior e suas conexões e experiência com o mundo empresarial do professor estão positivamente relacionadas à execução da educação empreendedora.

Proposição 3: Quanto mais o professor tiver experiência de trabalho, mais ele estará inclinado a conduzir a educação para o empreendedorismo.

Löber obler (2006), citado por Ruskovaara e Pihkala (2015)) sugeriu que a idade do professor tem impacto na educação para o empreendedorismo e que os professores mais jovens estariam mais inclinados à promoção da mesma. Bennett (2006), por seu lado, apresentou uma descoberta interessante ao nível da idade do orador empresarial ou do seu tempo de serviço: estes dois elementos não afetam as suas práticas na educação empreendedora.

Proposição 4: A educação para o empreendedorismo difere entre os níveis de educação.

A maior parte da pesquisa sobre educação em empreendedorismo está conectada ao nível de ensino superior. Vários estudos apontam que o nível escolar é um fator importante que determina as práticas de educação em empreendedorismo.

Proposição 5: A formação de professores relacionados à prática empresarial afeta positivamente as práticas de educação de empreendedorismo dos professores.

Birdthistle et al. (citado por Ruskovaara e Pihkala (2015)) comentou que existe uma relação entre a falta de formação e os professores que ministram a educação para o empreendedorismo. No estudo de Bennett (2006), a formação de professores desempenhou um papel significativo e aumentou o número de práticas aplicadas à educação para o empreendedorismo.

Os autores concluem que as práticas de educação para o empreendedorismo não diferem entre professores do sexo masculino e feminino. Os resultados mostram uma diferença significativa entre professores do sexo masculino e feminino no ensino em sala de aula, na organização de visitas a empresas e utilização de jogos relacionados com o empreendedorismo. Embora os homens pareçam ter uma classificação mais elevada no uso de diferentes tipos de projetos na educação para o empreendedorismo, não há diferenças estatísticas entre professores do sexo masculino e feminino nesta área.

Em relação ao currículo do professor, os resultados mostram que experiência do professor apresenta valores relevantes ao nível educação para o empreendedorismo, levando a concluir que os professores devem estar expostos às empresas, não apenas durante os estudos, mas também durante o trabalho.

Os resultados mostram também que as práticas educativas de empreendedorismo levadas a cabo pelos professores não são dependentes da idade ou dos anos de serviço do professor.

Relativamente aos diferentes níveis de educação, os resultados mostram que as diferenças são estatisticamente significativas em todas as variáveis. O ensino secundário geral foi considerado um alvo difícil para a promoção do empreendedorismo uma vez que a sua função principal da escola é a preparação dos estudantes para o ensino. Do mesmo modo, no ensino secundário profissional, a necessidade de competências e conhecimentos práticos é vital, e isto pode ser identificado nas práticas de educação para o empreendedorismo dos professores.

Comparando os professores sem formação com aqueles que participaram em muitos cursos de educação para o empreendedorismo, as diferenças são mais visíveis na execução dos chamados projetos empresariais. A formação dos professores mostra-se vital, nomeadamente nas práticas de sala de aula.

Os resultados obtidos por Ruskovaara e Pihkala (2015) mostram claramente a importância da formação de professores na introdução de novas perspectivas pedagógicas nas escolas. Além da definição dos objetivos e princípios da educação para o empreendedorismo, por parte dos responsáveis políticos, seria igualmente relevante fornecer diretrizes para a formação dos professores na implementação das políticas. Evidencia-se ainda a crescente importância da cooperação contínua entre a escola e as empresas. O professor deve estabelecer boas relações com as empresas locais como forma de atingir os objetivos da educação para o empreendedorismo. Parece que uma forma eficaz de promover a política de educação para o empreendedorismo seria introduzir modelos de boas práticas e incentivos poderosos para os professores participarem nas atividades fora da escola.

2. Motivações dos professores para a Educação para o Empreendedorismo

2.1. A motivação

São diversos os estudos, principalmente nas áreas da Psicologia e da Administração, orientados para o estudo da motivação e a sua relevância com o objetivo de teorizar o que leva o ser humano à Ação. São muitos os autores que, embora apresentando pontos de vista diversos, vêm contribuindo neste sentido, formulando teorias, definindo conceitos e situações motivadoras, interpretando comportamentos e atitudes, estabelecendo metas e objetivos no processo motivacional e propondo modelos e planos de ação. O conceito de motivação é complexo e não pode ser definido tendo em conta apenas uma escola do pensamento. Para Bergamini (1997, citado por Ferreira, André et al. (2006)), as diversas teorias de motivação não se anulam umas às outras, pelo contrário, elas complementam-se.

A motivação é entendida, segundo Huertas (2006), como um processo psicológico, ou seja, esta é proporcionada por meio dos componentes afetivos e emocionais. Contudo, o ser humano possui diferentes tipos de motivação face a uma determinada atividade, cria metas pessoais e profissionais ou até mesmo de lazer e são essas metas que o motivam a continuar seus objetivos e propósitos. Para Deci e Ryan (2000) a motivação diz respeito à energia, direção, persistência e equifinalidade - todos os aspectos de ativação e intenção. A motivação é altamente valorizada pelas suas consequências: a motivação produz e, portanto, tem sido uma preocupação preeminente para aqueles cujas funções envolvem a mobilização de outros para agir, tais como gestores, professores, líderes religiosos, treinadores, prestadores de cuidados de saúde e pais. Ainda de acordo com os mesmos autores, as pessoas são levadas a agir por tipos de fatores muito diferentes, com experiências e consequências altamente variadas. A motivação pode ter origem na valorização de uma dada atividade ou porque há forte coerção externa. Podem ser motivados a agir por um interesse permanente ou por suborno. Comparações entre pessoas cuja motivação é autêntica e aquelas que são meramente controladas externamente por uma ação revelam tipicamente que as primeiras, em relação às últimas, têm mais interesse, excitação e confiança, manifestam tanto melhor desempenho, persistência e criatividade (Deci e Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne e Ilardi, 1997) quanto como vitalidade elevada (Nix, Ryan, Manly e Deci, 1999), autoestima (Deci e Ryan, 1995) e bem-estar geral (Ryan, Deci e Grolnick, 1995). Isso acontece mesmo quando as pessoas têm o mesmo nível de competência percebida ou autoeficácia para a atividade.

O debate entre os teóricos de motivação centra-se particularmente em torno de dois blocos: os teóricos que consideram a motivação como algo intrínseco ao indivíduo e os teóricos que consideram os fatores externos ou extrínsecos a fonte da motivação. São exemplos de fontes de motivação extrínseca dinheiro, promoções e reconhecimento do gestor e dos colegas de trabalho. A motivação intrínseca, por outro lado, desenvolve-se a partir do relacionamento da pessoa com a própria tarefa. Uma pessoa fica intrinsecamente motivada quando se sente gratificada pela realização de uma tarefa de forma eficaz, independente das recompensas que recebe (Vroom, 2001, citado por Deci e Ryan (2000)).

2.2. Teorias e estudos sobre a motivação

Existem várias e diversas teorias sobre a motivação. Como explica Vries (1993), tudo se passa como se cada pesquisador interessado pelo fenómeno se sentisse obrigado a elaborar a sua própria teoria. Para mencionar apenas algumas das mais influentes, temos a teoria das necessidades de Maslow, a teoria dos 2 fatores de Herzberg, a teoria das expectativas de Vroom, a teoria da Autoeficácia de Bandura e a teoria da Autodeterminação. Não sendo objeto central deste trabalho a enumeração e análise exaustivas de todas as Teorias da motivação, vamos centrar esta secção na apresentação de algumas das teorias mais evidenciadas e testadas nos diversos artigos científicos analisados.

2.3. Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow

Segundo Chiavenato (2006), as teorias das necessidades partem do princípio de que os motivos do comportamento humano residem no próprio indivíduo, ou seja, a sua motivação para agir e se comportar deriva de forças que existem dentro dele. A hierarquia das necessidades proposta por Abraham H. Maslow estabelece que as necessidades humanas não têm todas a mesma força e que a sua emergência obedece a prioridades (Lobato Neves, 2002).

A Teoria das Necessidades Humanas proposta por Abraham Maslow apresenta um modelo onde se destacam cinco categorias de necessidades em que as necessidades inferiores precisam em parte estar satisfeitas para que as necessidades superiores se apresentem como motivadoras (Zanelli, Borges e Bastos, 2004, citado por Barreiros, 2008).



Figura 2 – A pirâmide das necessidades de Maslow

Fonte: Adaptado de Robbins (2002), citado por Guilherme Credidio, 2016

À medida que as necessidades do nível hierárquico inferior vão sendo satisfeitas, surgem como relevantes as da categoria imediatamente superior, as quais passam, então, a motivar mais intensamente o comportamento. Na base da pirâmide estão as necessidades mais baixas e recorrentes, as chamadas necessidades primárias (necessidade fisiológica e de segurança); e no topo encontram-se as mais sofisticadas e intelectualizadas, as necessidades secundárias (necessidades sociais, de autoestima e autorrealização) (Chiavenato, 2006).

Este modelo é bastante flexível uma vez que o próprio Maslow reconhece a existência de variações individuais, especialmente no que diz respeito à intensidade das necessidades e ao momento em que se manifestam como prevaletentes. Neste sentido, o autor admite que, especialmente as de nível mais elevado na escala (necessidades psicológicas) possam também aparecer sem que as de categorias inferiores tenham sido plenamente satisfeitas. De acordo com Rosa (1994), o que constitui satisfação em um determinado contexto, em outro, poderá constituir insatisfação. A satisfação-insatisfação acaba por deixar cair a ideia de que a satisfação das necessidades deva ocorrer através de uma ordem hierárquica fixa.

2.4. Teoria dos Dois Fatores de Herzberg

Herzberg concebe a motivação como satisfação das necessidades complexas - estima e autorrealização. A motivação, nessa concepção, é resultado do trabalho em si e não de recompensas externas ou de condições do trabalho. Da pesquisa que efetuou

através de entrevistas a gestores e quadros profissionais de diferentes áreas de negócios dos Estados Unidos, Herzberg em 1966, concluiu que existem alguns fatores que, pela sua ausência, causam insatisfação, e que são diferentes de outros fatores que encorajam a um maior esforço e melhor desempenho. Os primeiros fatores foram classificados como "higiênicos" (que seriam fatores externos, variando da condição de insatisfação à não insatisfação (extrínsecos)) e os segundos como motivadores (que seriam os fatores internos, variando de satisfação à não satisfação (intrínsecos)).

Para Herzberg, a motivação só aconteceria por meio de fatores motivadores (Zanelli, Borges e Bastos, 2004). Os fatores higiênicos (extrínsecos) seriam definidos por salários, tipo de liderança, política e regulamentos internos das organizações. O trabalho teria fatores positivos e negativos apenas evitando a insatisfação e não elevando a satisfação. Os fatores motivacionais (intrínsecos) são fatores de valorização e reconhecimento que, quando ótimos, levam à satisfação e, quando precários, bloqueiam a satisfação. (Chiavenato, 2003). De acordo com Zanelli, Borges e Bastos (2004), os fatores que levam à motivação estão relacionados à própria tarefa ou localizados na pessoa, enquanto os fatores de insatisfação não se referem à pessoa, mas a algo externo a ela como, por exemplo, a negligência dos governantes em relação à educação para os professores.

2.5. Teoria da Expectativa – Victor H. Vroom

Victor H. Vroom (1964) desenvolveu um modelo contingencial de motivação, baseando-se na observação de que o processo motivacional não depende apenas dos objetivos individuais, mas também do contexto de trabalho em que o indivíduo está inserido. Para Vroom (ROBBINS, 2002, citado por Ferreira), a motivação é um processo que governa as escolhas entre diferentes possibilidades de comportamento do indivíduo, que avalia as consequências de cada alternativa de ação e satisfação e que deve ser encarada como resultante de relações entre as expectativas que a pessoa desenvolve e os resultados esperados. A estrutura compreende três construções diferentes: valência, instrumentalidade e expectativa. Os três construtos determinam a força motivacional na direção de comportamentos específicos (Ferris (1977), Murray e Frazier (1986), citados por Kiattipoom (2017).

A Expectativa é a soma entre as expectativas do indivíduo, ou seja, dos seus objetivos individuais, e da percepção que o indivíduo tem de si mesmo, da sua capacidade para atingir estes objetivos, isto é, é a percepção de que as ações levarão a resultados (expectativa) (Chiang e Jang (2008), Hsu et al. (2010), citados por Kiattipoom (2017).

Estes dois aspetos determinam os esforços que cada um está pronto a fazer numa determinada situação para atingir um determinado fim.

A instrumentalidade é a percepção de que o desempenho levará aos resultados desejados. Quanto mais esforços envolvidos, maior a probabilidade de os resultados serem alcançados. Não se trata apenas da relação entre quantidade/qualidade do trabalho e salário, condições de trabalho ou benefícios sociais. Para muitos, pode significar a autonomia, a possibilidade de iniciativa e de expansão da criatividade. Vroom defende que a instrumentalidade é um fator subjetivo que varia de indivíduo para indivíduo.

A Valência determina a atratividade de um determinado resultado, significa o valor real que o indivíduo dá à instrumentalidade percebida. As recompensas que um indivíduo pode alcançar através de seu desempenho não são suficientes, é necessário que estas tenham um valor real para ele, que satisfaçam suas expectativas.

O conjunto dos três fatores influencia, segundo Vroom, a motivação das pessoas no trabalho. A ausência de um dos elementos enfraquece a motivação. Por outro lado, quando os três fatores estão reunidos (elevada expectativa, elevada instrumentalidade e elevada valência), a motivação para um determinado objetivo ou tarefa é igualmente elevada.

Ainda segundo Robbins (2002, citado por Ferreira), a Teoria da Expectativa é um modelo contingente ou situacional, com isto não existe um princípio universal que explique as motivações de todas as pessoas. Além disso, o fato de compreender que necessidades uma pessoa quer satisfazer, não assegura que ela perceba o alto desempenho como meio necessário para satisfazê-las. Essa é a principal crítica à Teoria da Expectativa: para que uma pessoa seja capaz de estabelecer uma relação clara entre o seu desempenho e os resultados que vai obter é necessário: ter uma gama de informações, analisá-las e tirar conclusões, o que em termos práticos, não é fácil realizar.

2.6. Teoria da Autoeficácia de Bandura

Essa teoria enfatiza que as pessoas tomam decisões com base nas suas crenças sobre suas próprias capacidades para alcançar o sucesso (Bandura, 1997). Bandura (1997) argumentou que o estabelecimento de metas é influenciado pelos processos cognitivos, quando um indivíduo tem uma percepção de autoeficácia, ele estabelecerá e persistirá com metas mais desafiadoras. Desta forma, a Autoeficácia está intimamente ligada ao conceito de confiança na competência pessoal percebida face a uma

determinada tarefa. Esta centra-se na avaliação integrada das competências percebidas, bem como no contexto e nas características da tarefa (Pereira, A.J., 2019).

Para Albert Bandura, pessoas com uma forte percepção de auto-eficácia experimentam menos stress em situações que exigem mais esforço pessoal e obtêm a motivação e a persistência necessária para alcançar um determinado objetivo. Indivíduos confiantes antecipam resultados bem-sucedidos. Quanto mais elevado o senso de eficácia, mais elevado será o esforço, a persistência e a resiliência que ele tem em alcançar esses objetivos. De outra forma, a autoeficácia não está relacionada com as habilidades que uma pessoa tem, mas com os julgamentos do que se pode fazer com essas habilidades (Bandura, 1997). Pereira, A.J. (2019) afirma que a Autoeficácia pode ser vista como um processo de autoregulação uma vez que se trata de um mecanismo de autoinfluência no nível motivacional para realizar com sucesso as tarefas, no grau de tolerância para enfrentar as situações adversas e na percepção individual acerca do risco.

Para Bandura (1977, citado por Barreira, 2006), as expectativas de resultados e as expectativas de eficácia são conceitualmente distintas, uma vez que expectativa de resultados refere-se à crença de que um determinado comportamento conduzirá a determinados resultados, enquanto a expectativa de eficácia refere-se à crença de ser realmente capaz de executar e de obter êxito em determinados resultados, enquanto que a autoeficácia percebida "são as crenças que as pessoas têm sobre suas capacidades e/ou o exercício de controle que têm sobre os eventos que afetam a sua vida" (Bandura, 1989, p. 1175, citado por Barreira (2006)).

2.7. Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (1985), baseia-se na compreensão da motivação humana, centrando-se no funcionamento e desenvolvimento da personalidade em sociedade e nas causas e consequências do comportamento autodeterminado de cada indivíduo. Como define Pereira A.S. (2019), a Teoria da Autodeterminação surge como uma teoria ampla sobre a personalidade e a motivação humana, caracterizada pela forma como o indivíduo interage e depende do contexto social para se autorealizar.

A Teoria da Autodeterminação enfatiza três necessidades psicológicas básicas - necessidade de competência (capacidade de eficácia na interação com o meio envolvente), necessidade de autonomia (capacidade de regular as suas próprias

ações) e necessidade de relacionamento (capacidade de desenvolver ligações e relações interpessoais) - sendo estes os ingredientes necessários para a autodeterminação. O conjunto destes três fatores pode determinar o comportamento do indivíduo. Esta teoria apresenta dois pontos fortes para explicar a motivação das pessoas (Deci e Ryan, 1985, 2002): a teoria categoriza a motivação em três conceitos amplos: a motivação extrínseca, a motivação intrínseca e a motivação (autodeterminação) e, por outro lado, argumenta que a motivação das pessoas é um processo de desenvolvimento no tempo e no espaço, sendo este o argumento que faz desta teoria uma das mais poderosas para explicar a motivação dos professores.

Ryan e Deci (2000) argumentam que a motivação varia em diversas formas, podendo ir da mais controlada até à mais autónoma, sendo que na motivação mais controlada, o indivíduo é movido por fatores essencialmente externos e na motivação mais autónoma, os fatores internos são a força da sua motivação. À medida que as pessoas interiorizam as regulamentações e as assimilam, elas experimentam maior autonomia nas suas ações. Esse processo pode ocorrer em etapas, ao longo do tempo, não sendo obrigatório que se processe através de um desenvolvimento contínuo. Em vez disso, eles podem interiorizar com relativa prontidão uma nova regulação comportamental em qualquer ponto ao longo deste *continuum*, dependendo tanto das experiências anteriores quanto dos fatores situacionais atuais (Ryan, 1995).

Dentro da Teoria da Autodeterminação, Deci e Ryan (1985) introduziram uma segunda sub-teoria, teoria da integração organísmica, com o objetivo de especificar as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores contextuais que promovem ou dificultam a interiorização e integração da regulação para esses comportamentos (Deci e Ryan, 2000).

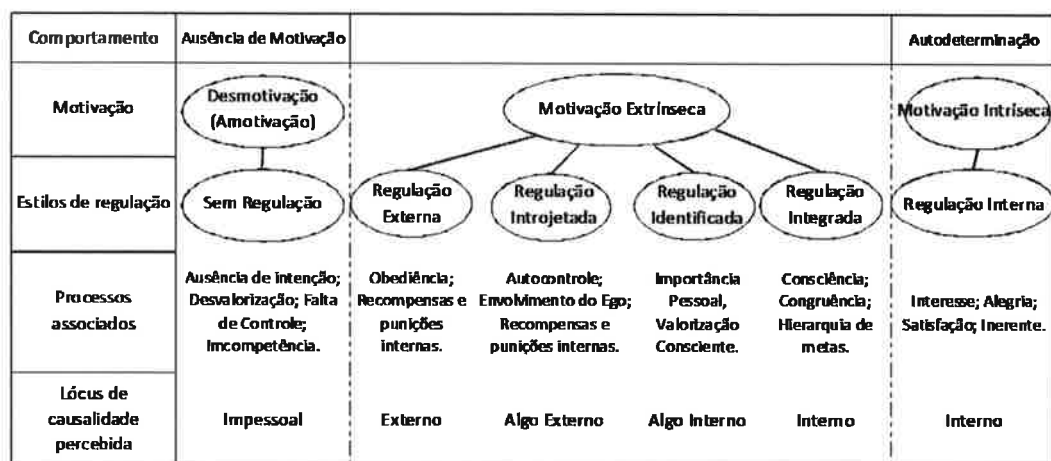


Figura 3 – O *continuum* da autodeterminação com os tipos de motivação, seus estilos reguladores, locus da causalidade e processos correspondentes

Fonte: Ryan e Deci (2000).

A Figura 3 ilustra a teoria da integração orgânica. Os tipos de motivação, dispostos da esquerda para a direita em termos do grau em que as motivações emanam do interior, isto é, são autodeterminadas (Deci e Ryan, 2000).

Ryan e Connell (1989) apresentaram o grau de motivação ao longo de um *continuum* que varia da forma de a motivação, à forma de motivação extrínseca até à motivação intrínseca.

A ausência de motivação, denominada por Ryan e Deci (2000), de amotivação é definida pela ausência de autodeterminação. O comportamento correspondente a esta forma de motivação não é autodeterminado, nem auto-regulado. O indivíduo, neste estado de motivação não valoriza a atividade, não se sente competente na realização da mesma e deixa de acreditar ou nunca acreditou nos resultados que poderia obter com a prática da mesma (Ryan e Deci, 2007).

Motivação extrínseca (ME) refere-se à motivação para agir que é em grande parte dirigida por fontes externas ao indivíduo. Ryan e Connell (1989) e Ryan e Deci (2000) dividiram a motivação extrínseca em diferentes tipos de *regulações*, tendo-os organizado ao longo de um *continuum*. Por ordem crescente de nível de autodeterminação, consideraram a regulação externa, a regulação introjetada, a regulação identificada e a regulação integrada.

A regulação externa é o tipo de motivação extrínseca com menor grau de autodeterminação uma vez que é reforçada por recompensas ou punições externas

específicas. Os comportamentos são motivados extrinsecamente, ou seja, as ações são movidas por fatores externos, sem intenção ou vontade do indivíduo em executá-las (Deci e Ryan, 2000).

A regulação introjetada é definida como uma forma de motivação auto-determinada que se centra mais no indivíduo e no seu autocontrolo e auto aprovação, ainda que com influência de fatores externos. De acordo com os mesmos autores, trata-se de uma forma de regulação relativamente controlada em que os comportamentos ou ações são realizados de forma a evitar culpa ou ansiedade ou para aumentar ego.

A regulação identificada é um tipo de regulação mais autodeterminada, individual e consciente. O indivíduo realiza uma determinada tarefa impulsionada conscientemente pelos seus valores e metas, a sua realização e os resultados obtidos são importantes para si e para a sua própria valorização, tornando este num comportamento auto aprovado e mais autónomo (Ryan e Deci, 2007)

A regulação integrada é a forma mais autónoma de regulação extrínseca. Esse tipo de regulação é movido por um forte senso de identidade e é comparado a um comportamento intrinsecamente motivado. As ações características da motivação integrada partilham muitas qualidades com a motivação intrínseca, contudo, ainda são consideradas extrínsecas, porque são realizadas para alcançar resultados separáveis, isto é, não são associados à apreciação, satisfação e interesse do indivíduo.

A última forma de motivação na Teoria da Autodeterminação é a motivação intrínseca associada aos fatores internos do indivíduo. Este realiza determinada atividade com o intuito de tirar prazer da mesma, incorporando sentimentos de satisfação inerentes à realização da mesma (Deci e Ryan, 1985). O comportamento é intencional, e a própria atividade gera satisfação à pessoa, não sendo necessários reguladores externos para que a mesma ocorra (DECI; RYAN, 2000b).

Ryan (1995) afirma que o desenvolvimento do indivíduo, de acordo com esta teoria não tem necessariamente de ser contínuo, é possível adotar qualquer regulação em qualquer ocasião, tendo em conta experiências anteriores. Para Ryan & Deci (2002), um indivíduo pode apresentar uma combinação de regulações motivacionais ao mesmo tempo, mostrando ainda que as várias regulações possam atuar simultaneamente no mesmo indivíduo.

A Teoria da Autodeterminação enfatiza os tipos de motivação bem como a sua manutenção. De acordo com esta teoria, a satisfação das três necessidades psicológicas e um contexto social de apoio são os elementos que podem manter a

função ótima dos tipos de motivação (Deci & Ryan, 2002). As três necessidades psicológicas de competência, autonomia e relacionamento são essenciais para o crescimento, integridade e saúde dos seres humanos.

A necessidade de competência envolve um sentimento de eficácia quando uma pessoa interage com o ambiente social, experimentando a oportunidade de exercitar e expressar sua capacidade (Deci & Ryan, 1985). As discussões feitas em torno da motivação estão ligadas a uma ideia organísmica, centrada fundamentalmente em dois pressupostos: o de que os seres humanos são ativos e propensos ao desenvolvimento autorregulável e a existência de uma dialética pessoa-ambiente, compreendendo o envolvimento dos indivíduos em suas atividades sob o foco de três necessidades psicológicas básicas, inerentes à vida humana: as necessidades de autonomia, de competência e de relacionamento.

Em conclusão, a Teoria da Autodeterminação não só categoriza a motivação em três tipos amplos: a motivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca de acordo com os níveis de autodeterminação, mas também enfatiza a manutenção da motivação. As três necessidades psicológicas de competência, autonomia e relacionamento são consideradas como a manutenção. Ainda de acordo com Pereira (2019), vale a pena salientar a importância da Teoria da Autodeterminação, não só como meio para melhor entender os processos humanos nas várias áreas, mas também para, de forma prática, ajudar a potenciar a condição humana. Além disso, a mesma teoria argumenta que a motivação das pessoas é um processo de desenvolvimento no tempo e no espaço e, assim, parece oferecer uma visão da natureza da motivação dos professores académicos. Afirma-se ser uma das teorias mais influentes na psicologia da motivação contemporânea.

3. A motivação, a Satisfação e a Insatisfação dos Professores

A última década testemunhou um aumento significativo na pesquisa sobre a motivação do professor e que se provou um fator crucial, intimamente relacionado a diversas variáveis na educação, como motivação do aluno, reformas na educação, prática de ensino, satisfação psicológica e bem-estar dos professores. Inspirados e motivados, os professores são essenciais para fornecer uma educação de qualidade (Essays, UK., 2018).

Para que o professor possa ensinar e fazer com que o aluno aprenda, é necessário que simultaneamente que o professor deseje ensinar e esteja motivado para tal e que o aluno esteja interessado na aquisição de conhecimentos. Um professor desmotivado não motiva o aluno no processo de aprendizagem, da mesma forma, um aluno desmotivado, sem interesse em aprender, não motiva seu professor na sua profissão.

Segundo Brophy (1983, citado por Gokce (2010)), a razão mais importante para a falta de sucesso nas escolas é a baixa motivação entre professores e alunos. Embora os próprios professores afirmem que contribuem suficientemente para a aprendizagem dos seus alunos, os estudos revelam que os níveis de motivação, e não a competência profissional dos professores, desempenham um papel mais relevante na aprendizagem do aluno (Atkinson 2000; Glynn, Aultman e Owens 2005).

No processo de alcançar as metas educativas pode-se observar que a motivação dos professores é menor e que seus níveis de stress são mais altos do que os dos indivíduos que trabalham em outras áreas e esta situação pode ser explicada pela relação entre a satisfação no trabalho e a motivação dos professores (Gokce, 2010). Segundo Reyes (1990, citado por Gokce, 2010), existe uma relação positiva entre os professores níveis de motivação e satisfação no trabalho. Numa pesquisa realizada por Anderson e Iwanicki (1984), que incluía 375 professores de Connecticut, encontrou-se uma correlação significativa entre fatores motivacionais como autonomia, reconhecimento e segurança no trabalho e os níveis de burnout dos professores.

Na sua pesquisa, Eimers (1997) mostrou que os professores são influenciados por fatores intrínsecos e extrínsecos. Outros estudos sobre motivação para o ensino (Kyriacou & Coulthard, 2000; Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat e McClune, 2001) distinguiram entre razões intrínsecas, extrínsecas e altruístas para a escolha da profissão. Os professores intrinsecamente motivados estão focados no ensino e na atividade relacionada ao trabalho em si. A satisfação inerente ou a alegria de ensinar é

vista como a força motriz. Já os professores motivados extrinsecamente concentram-se nos benefícios do ensino, como salário, férias ou outras recompensas externas ligadas ao trabalho. Finalmente, o professor com motivação altruísta vê o ensino como um trabalho socialmente valioso e importante, e tem o desejo de fazer parte do crescimento e desenvolvimento dos jovens.

Segundo Hallinger e Heck (1998, citados por Essays, UK., 2013), os diretores escolares podem desempenhar um papel crítico no sucesso das instituições educativas uma vez que, podendo controlar os resultados dos esforços dos professores, podem influenciar os níveis de motivação que os professores experimentam (Silver, 1982). A direção escolar influencia a forma como os professores ensinam e, portanto, tem impacto direto no desempenho dos alunos (Hallinger e Heck, 1998; Leithwood e Jantzi, 2005; Leithwood e Mascal, 2008). De facto, em uma tentativa de estudar a motivação dos professores, Pitre (2003, citado em Essays, UK., 2013) encontrou uma relação significativa entre liderança escolar e motivação do professor. Um diretor de escola não deve ser apenas um líder eficaz, gerente e conselheiro, mas também um motivador eficaz. Professores motivados são professores produtivos (Osterloh, Bruno e Frost, 2001) por terem satisfação no trabalho. Os líderes escolares devem ter em mente que, sem isso, os programas educacionais podem ser profundamente enfraquecidos (Snowden e Gorton, 2002). Isto é apoiado pelo estudo de Brown (2005), que encontrou uma ligação significativa entre fatores políticos, locais e organizacionais e o uso de incentivos para motivar professores. A motivação foi maior quando mais incentivos externos foram fornecidos. Na verdade, a liderança escolar e a motivação do professor são dois elementos que estão intrinsecamente ligados (Essays, UK., 2018).

Can (2014) explica que a idade e o status têm efeitos significativos nas atitudes dos professores em relação aos fatores que os motivam. Já fatores como sexo, estado civil e salário não afetam significativamente as atitudes dos professores. Por outro lado, os professores mais jovens são os mais afetados por fatores motivacionais.

Moreira (2005), no seu estudo *"A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente"*, enfatiza que o desenvolvimento profissional do professor não se estrutura só no domínio de conhecimentos sobre o ato de ensinar, mas também nas atitudes do professor e nas relações interpessoais na sala de aula e na escola. Para isso, os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só nos conhecimentos específicos das disciplinas que lecionam, mas também num conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso dessas práticas e,

consequentemente para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal. Com base nos resultados obtidos, Moreira encontrou como fontes de satisfação no trabalho o facto de o aluno aprender, relacionar-se com jovens, ajudá-los a tomar decisões na vida e a qualificação profissional. Como fontes de insatisfação, foram encontradas a falta de união da classe, a falta de reconhecimento no trabalho desenvolvido, a indisciplina dos alunos, o aumento da carga administrativa e, até certo ponto, o salário. Em sua pesquisa, Moreira (2005), considera que, além do ato de ensinar, o professor tem outras três formas de satisfação: as recompensas intrínsecas, extrínsecas e as complementares de dimensão objetiva e subjetiva, por exemplo, a estabilidade do emprego público. A satisfação movida por recompensas intrínsecas foi descrita pelos professores quando relatam que, por exemplo, ao trabalhar com jovens, verificam que eles aprenderam e que os professores podem ajudá-los em suas vidas. Já a satisfação pela recompensa extrínseca mostrou-se por meio de fatores como salário, prestígio e status, estabilidade e férias. As recompensas complementares não tiveram tanta relevância para os professores que citaram destas apenas férias e feriados prolongados como fatores de satisfação. Moreira descreve ainda que a insatisfação tem sua causa maior na relação professor-aluno, incluindo a indisciplina, o desinteresse, as aulas monótonas, a falta de união da classe e o trabalho burocrático.

Iliya & Ifeoma (2015) fizeram um estudo sobre as novas e as tradicionais abordagens da motivação do professor. Tradicionalmente, a forma de recrutar, recompensar e reter professores incluíam o pagamento por mérito e as escalas de carreira (incentivos financeiros, trabalho diferenciado e oportunidades de progresso para professores experientes). Da mesma forma, os aumentos salariais generalizados, prémios de desempenho e subsídios ou períodos sabáticos para investigação visavam melhorar o desempenho e a motivação dos professores.

Estas políticas de incentivo ganharam popularidade legislativa em grande parte por causa de sua aparente simplicidade. A ideia era a criação de incentivos externos (recompensas financeiras, oportunidades de progresso, variedade no local de trabalho) mas que não resolveram adequadamente o problema da satisfação do professor. Para Frase (2002) há uma razão pela qual estas medidas se mostraram insuficientes: os estudos apresentam uma evidência significativa de que os professores quando ingressam no ensino têm como objetivo ajudar os jovens a aprender, que sua recompensa mais gratificante é atingir esse objetivo e que os fatores mais relevantes relacionados com o trabalho são aqueles que lhes permitem praticar com sucesso. Frase identificou dois conjuntos de fatores que afetam a capacidade dos professores para realizar de forma eficaz a sua função: fatores do

contexto de trabalho (o ambiente de ensino) e fatores de conteúdo de trabalho (ensino).

Fatores de Contexto de Trabalho são aqueles que atendem às necessidades básicas. Elas incluem condições de trabalho como tamanho da turma, condições de disciplina e disponibilidade de materiais didáticos; a qualidade da supervisão do diretor; e necessidades psicológicas básicas, como dinheiro, status e segurança. Para Frase, estes fatores sendo fornecidos de forma adequada, impedem a insatisfação. Mesmo o professor mais intrinsecamente motivado ficará desanimado se o salário não for compatível com as suas tarefas. Contudo os efeitos motivacionais destes fatores podem ser apenas de curto prazo e não conduzir a um melhor nível de ensino. Segundo Frase (2002), as variáveis de conteúdo são o fator crucial para motivar os professores a altos níveis de desempenho.

Fatores de Conteúdo de Trabalho são intrínsecos ao trabalho em si. Incluem oportunidades de desenvolvimento profissional, reconhecimento, trabalho desafiador e diversificado, maior responsabilidade, realização, capacitação e autoridade. Para Duflo, Dupas e Kremer (2007, citados por Iliya & Ifeoma, 2015) o reconhecimento, o apoio dos pais, a participação do professor na tomada de decisões escolares, a influência sobre a política escolar e o controle na sala de aula são os fatores mais fortemente associados à satisfação docente.

O mal-estar docente é um fenómeno mais atual associado às transformações sociais ocorridas nas últimas décadas e cujos impactos evidenciam-se nas representações cada vez mais negativas sobre a função docente. Este conceito tem vindo a ser objeto de um maior número de estudos no campo científico e pretende descrever os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor como consequência das condições psicológicas e sociais em que este exerce a docência (Esteve, 1991). Jesus (2002) sugere que esta realidade é composta por vários indicadores como insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, ansiedade, stress e depressão.

Schaufeli, Maslach e Marek (1993, citados por Yong & Yue, 2007) apontaram que muitos professores envolvidos na educação mergulham no trabalho com grande entusiasmo, expectativas e ideais na esperança de que os seus esforços ajudem no desenvolvimento dos seus alunos. Contudo, frequentemente, esses professores descobrem que seus esforços não produziram efeitos sobre os estudantes, nem foram objeto de reconhecimento. O conflito entre as expectativas dos professores e realidade é a principal razão para o stress no trabalho e esgotamento. Esse stress e ansiedade,

a longo prazo, inevitavelmente esgotam o entusiasmo dos professores, diminuem a sua aptidão física, afetam a sua saúde mental e resultam no desgaste do trabalho (Schaufeli et al. 1993).

Colthan (2002) and Michaeloma (2002), citados por Iliya & Ifeoma (2015), referem, no seu relatório, que as ameaças à motivação do professor podem ser divididas em oito categorias interligadas: Carga de trabalho e Desafios; Remuneração e Incentivos; Reconhecimento e Prestígio; Prestação de contas; Desenvolvimento de carreira; Ambiente institucional; Voz e Materiais e Instalações de Aprendizagem.

Vários estudos analisaram os aspetos negativos do contexto escolar face às causas de stress no trabalho. De uma compilação realizada por Skaalvik & Skaalvik (2009), salientam-se a sobrecarga de trabalho, o mau comportamento dos alunos, a falta de autonomia ou o conflito com colegas (por exemplo, Kokkinos, 2007; Malach-Pines, 2005) e a discriminação ou relação entre "solicitações de trabalho" e "recursos do trabalho" (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Skaalvik & Skaalvik (2009) referem também um estudo feito na Alemanha (Stoeber and Rennert, 2008) onde se conclui que a pressão e as exigências dos pais pode também ser responsável pelos sintomas de exaustão por parte dos professores, nomeadamente o aumento da ansiedade e criação de um sentimento de que o professor não está a fazer um bom trabalho (resultando em menor auto-eficácia e necessidade de autoproteção). Por outro lado, a sobrecarga de trabalho e a falta de autonomia são também preditivas de tensão (Peeters & Rutte, 2005). A pesquisa também revela que o grau de autonomia percebido pelos professores é indicativo de sua satisfação no trabalho. De acordo com a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 2000) a autonomia é considerada uma necessidade psicológica básica. A falta de autonomia pode significar que alguns professores têm que usar métodos de ensino e trabalhar para objectivos que não acreditam ou que não são a sua prioridade pessoal.

Por último, Skaalvik & Skaalvik (2009) apontam estudos em que o clima social e o apoio social estão negativamente correlacionados com os sintomas de stress dos professores e que as relações entre os professores e a administração da escola conseguem prever de forma significativa a dimensão do desgaste do professor.

Gomes, Silva & Montenegro (2006) fazem um estudo realizado com 127 professores de uma escola secundária do Distrito do Porto, onde avaliaram vários indicadores relacionados com o trabalho e o bem-estar pessoal (stress, "burnout", saúde física e

satisfação profissional). Dos resultados obtidos, concluíram que 40% dos docentes consideram sentir níveis significativos a muito elevados de pressão profissional. Uma análise mais detalhada dos resultados permite verificar que são as dificuldades dos professores em lidar com os comportamentos inadequados e de indisciplina dos alunos na sala de aula e a carga laboral os principais fatores que podem estar na origem desta experiência. Paralelamente e de acordo com os autores, estes dados confirmam parcialmente os dados obtidos por Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves e Ramos (2002) com professores portugueses, uma vez que os problemas de estatuto profissional, a constante mudança de legislação e as relações institucionais foram os principais indicadores de stress encontrados pelos autores, enquanto no caso de Gomes, Silva & Montenegro (2006), estes fatores também se apresentaram importantes mas não tanto como as questões relacionadas com o comportamento dos alunos na sala de aula.

Gomes, Silva & Montenegro (2006) observaram também outras fontes de pressão consideradas significativas pelos participantes neste trabalho, como sejam a "falta de aceitação da autoridade do professor", as "turmas grandes", a "existência de sanções/políticas disciplinares pouco adequadas" e a "falta de tempo para cumprir os programas".

4. Estudo empírico aplicado aos professores do ensino básico 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Vila Nova de Gaia

4.1. Objetivos

Promover a educação para o empreendedorismo implica antes de mais que os professores estejam motivados para tal. A revisão de literatura, realizada no capítulo anterior, permitiu destacar dois elementos fundamentais para que esta promoção seja efetivada com êxito: por um lado, os professores têm de estar motivados em relação às suas tarefas e ao seu meio envolvente, e, por outro, devem conhecer os objetivos e as estratégias para a promoção da mesma e, portanto, estar motivados para educar para o empreendedorismo, para mudar e estabelecer novas formas de ensino.

A mesma revisão de literatura permitiu conhecer vários fatores que são determinantes na motivação ou desmotivação dos professores, assim como permitiu perceber o que é necessário para promover o empreendedorismo, quais as motivações e sobretudo quais as dificuldades.

No essencial, formulamos como objetivos gerais:

- Qual o grau de motivação dos professores do 1.º ciclo do ensino básico para realizar as suas funções;
- Qual grau de motivação dos professores do 1º ciclo do ensino básico para incentivar os seus alunos para o empreendedorismo.

4.2. Questões de Investigação e Hipóteses

Para a concretização dos objetivos propostos, foram formuladas as seguintes questões de investigação e hipóteses:

1. Qual o grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

- Hipótese 1: O grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função do género.
- Hipótese 2: O grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função da idade.
- Hipótese 3: O grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função das habilitações académicas.

- Hipótese 4: O grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função dos anos de serviço.
2. Será que o grau de motivação dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a realização das suas tarefas é diferente em relação a ensinar, avaliar alunos, tarefas administrativas e complementares?
 - Hipótese 5: As Motivações para Ensinar, Avaliar alunos, Tarefas Administrativas e Complementares são as mesmas.
 3. Qual o grau de motivação dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a promoção da educação para o empreendedorismo?
 4. Qual o grau de motivação dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a promoção da educação para o empreendedorismo quando já tiveram algum grau de formação sobre este tipo de educação?
 - Hipótese 6: O grau de motivação dos professores para a promoção da educação para o empreendedorismo é diferente quando já tiveram algum grau de formação sobre este tipo de educação.
 5. Qual a perceção dos professores em relação ao seu grau de Autonomia, de Competência e de Relacionamento em face do seu envolvente profissional?
 - Hipótese 7: As necessidades de autonomia, competência e relacionamento são as mesmas.
 6. Será que a motivação dos professores para a promoção da educação para o empreendedorismo se encontra mais vinculada a uma das diferentes regulações definidas por Ryan and Deci (2000)?
 - Hipótese 8: Não existem diferenças entre as Motivações Intrínseca, Identificada, Externa, Introjetada e Amotivação (têm a mesma distribuição).
 7. Será que as características sociodemográficas, o nível de motivação do professor, a frequência de formação ligada à educação para o empreendedorismo e o facto de o

professor já ter realizado atividades para promover as competências empreendedoras influenciam ou não a motivação global para a educação para o empreendedorismo?

8. Quais são as maiores dificuldades que os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram para a promoção da educação para o empreendedorismo na escola onde trabalham?

4.3. Instrumentos de medida

Para responder às questões propostas e concretizar os objetivos do presente estudo foi realizado um único inquérito (ver anexo) composto por várias secções, tendo sido baseado em inquéritos já aplicados em outros estudos, nomeadamente no domínio da teoria da Autodeterminação.

É inicialmente colocado um conjunto de questões sociodemográficas, nomeadamente, género, idade, habilitações académicas e anos de serviço que permitirão caracterizar a amostra.

Para avaliar a motivação dos professores foram colocadas três questões iniciais que permitirão perceber a mesma motivação de uma forma global e que tiveram como base o inquérito *The Teacher Motivation and Job Satisfaction Survey* aplicado por Mertler, C. (2001).

Com o mesmo propósito, foi aplicado o WTMST (*The Work Tasks Motivation Scale for Teachers*), desenvolvido e validado por Fernet e tal. (2008), com o objetivo de avaliar/medir a motivação dos professores para tarefas inerentes à sua profissão. Pede-se que o professor indique o seu grau de motivação relativamente às tarefas de ensino, avaliação de alunos, tarefas administrativas e tarefas complementares.

Cada item é avaliado usando uma escala Likert de 5 pontos variando de 1 (Nada Motivado) a 5 (Totalmente Motivado).

Nada motivado	Pouco motivado	Moderadamente motivado	Fortemente motivado	Totalmente motivado
1	2	3	4	5

Foi ainda aplicado um conjunto de questões, que denominamos de “O Trabalho de Docente e o Ambiente Escolar”, com o propósito de avaliar as três necessidades psicológicas de competência, autonomia e relacionamento defendidas por Deci & Ryan (2002) como essenciais para manter a função óptima dos tipos de motivação.

Para o efeito foi utilizado o *Work-related Basic Need Satisfaction scale (W-BNS)* validado por Broeck e tal. (2010) no estudo sobre “*Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale*”.

Necessidade de autonomia

- Sinto-me à vontade para expressar as minhas ideias e opiniões como professor.
- Muitas vezes, no trabalho, sinto-me pressionado pelo coordenador ou pela direção escolar.
- Se eu pudesse escolher, eu executaria o meu trabalho de forma diferente.
- As minhas tarefas estão de acordo com o que eu realmente quero fazer.
- Sinto-me à vontade para fazer o meu trabalho da maneira que achar melhor.
- No meu trabalho, sinto-me forçada a fazer coisas que não quero fazer.
- Muitas vezes sinto-me pressionado pelos encarregados de educação.

Necessidade de competência

- Eu sinto-me competente no meu trabalho.
- Eu sou bom nas tarefas que executo no meu trabalho.

Necessidade de relacionamento

- No trabalho, sinto-me parte de um grupo.
- A direção escolar e os coordenadores mantêm uma boa relação de trabalho.
- Os encarregados de educação colaboram com os meus projetos.

Também aqui, cada uma das necessidades foi avaliada usando uma escala Likert de 5 pontos variando de 1 (não concordo de todo) a 5 (concordo totalmente).

Não concordo de todo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo fortemente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

A segunda secção do questionário é focada na promoção da educação para o empreendedorismo. São apresentadas quatro questões a fim de saber se o professor já teve formação na área de educação para o empreendedorismo, se já esteve em alguma escola envolvida no Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo e se já realizou nas suas aulas atividades para promover nos seus alunos as competências.

Para determinar qual o grau de motivação dos professores para a promoção da educação para o empreendedorismo é aplicado o mesmo tipo de formulário *WTMST* (*The Work Tasks Motivation Scale for Teachers*). Foram incluídos os mesmos cinco constructos motivacionais (motivação intrínseca, identificada, introjetada, externa, amotivação) mas agora relativamente à motivação, por parte dos professores.

Motivação Intrínseca

- Seria um prazer promover e fomentar a educação para o empreendedorismo.
- Penso que seria interessante promover a educação para o empreendedorismo.

Motivação Identificada

- Seria importante para mim promover e aplicar este tipo de educação.
- Promover a educação para o empreendedorismo permitia atingir objetivos de trabalho importantes.
- A promoção da educação para o empreendedorismo seria importante para o sucesso escolar dos meus alunos.

Regulamentação injetada

- Só promoveria a educação para o empreendedorismo para não me sentir culpado.

Regulamento Externo

- Só promoveria a educação para o empreendedorismo se a direção me exigisse.

Amotivação

- Não consigo ver relevância alguma na educação para o empreendedorismo.
- Já tentei promover a educação para o empreendedorismo, mas agora não vejo motivo.
- Não vejo qual o propósito de promover a educação para o empreendedorismo.

A penúltima questão pretende perceber de que forma e em que grau os professores, mesmo não estando a lecionar numa escola associada ao Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo, aplicam as indicações e diretrizes deste Projeto nas suas aulas. Através da Revisão de Literatura realizada na primeira parte deste estudo, foi possível recolher práticas letivas fundamentais para a promoção do empreendedorismo.

- Envolvimento em projetos com o objetivo de desenvolver as capacidades dos alunos em cooperação com entidades locais/nacionais e internacionais.
- Ensinar os alunos a preparar-se para o futuro.

- Ensinar a agir de forma empreendedora como indivíduo e como cidadão ativo.
- Fornecer ferramentas para os capacitar na tomada de decisões e resolução de problemas.
- Promover o conhecimento do mundo que os rodeia.
- Fomentar a realização de eventos que motivem a participação dos alunos, dos encarregados de educação e da comunidade escolar.
- Motivar os alunos para o desenvolvimento do espírito crítico, sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.
- Promover o "aprender-fazendo" como abordagem de ensino/aprendizagem.
- Convidar oradores de várias áreas sociais e económicas para falar sobre as suas atividades laborais.
- Fomentar a aprendizagem cooperativa através de projetos ou discussão de temas em equipa.
- Promover a atividade de dramatização pedagógica aplicada a casos da vida real direcionados para o empreendedorismo.

Cada um destes elementos letivos foi classificado de acordo com o grau de utilização de cada professor usando uma escala Likert de 5 pontos:

Nunca	Muito pouco	Moderadamente	Várias vezes	Sempre
1	2	3	4	5

Por último, e com o objetivo de perceber quais as principais dificuldades na promoção da educação para o empreendedorismo, é questionado aos professores o seu nível de concordância face a doze parâmetros que, de acordo com a revisão de literatura, se apresentam como os maiores entraves à promoção do mesmo ensino na escola:

- Existência de um grupo de alunos muito heterogéneo.
- Existir poucos recursos pedagógicos, nomeadamente novas tecnologias.
- Existir poucos materiais didáticos vocacionados para o empreendedorismo.
- Não existirem programas devidamente fundamentados e validados para aplicação na sala de aula.
- Existir pouca formação na área da educação para o empreendedorismo.
- A divulgação da educação para o empreendedorismo é fraca.
- É requerida demasiada burocracia para implementar este tipo de projetos.
- Os alunos estão pouco motivados para este tipo de atividades.
- Existirem demasiadas exigências ao nível do trabalho docente.

- A direção escolar e os coordenadores não incentivarem nem promoverem a educação para o empreendedorismo.
- Os colegas de trabalho estarem pouco motivados para a promoção da educação para o empreendedorismo.
- As entidades locais, empresas e associações comunitárias não mostrarem interesse em participar em atividades que visem a promoção da educação para o empreendedorismo.

Também aqui, cada um dos parâmetros foi avaliado usando uma escala Likert de 5 pontos variando de 1 (não concordo de todo) a 5 (concordo totalmente).

Não concordo de todo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo fortemente	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

4.4. Processo de Recolha e Tratamento dos Dados

Para a realização deste estudo, foram enviados questionários para os professores do ensino básico dos Agrupamentos de Escolas do Município de Vila Nova de Gaia de correio eletrónico. A colaboração dos professores foi voluntária, tendo sido informados do objetivo do estudo e da garantia do anonimato e confidencialidade das respostas.

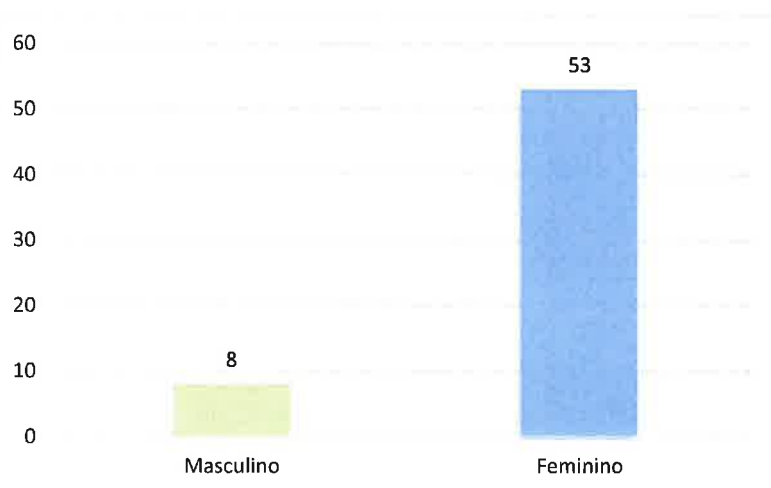
O inquérito foi distribuído e recolhido em formato eletrónico, entre os dias 3 de dezembro de 2018 e 1 de março de 2019 e do qual resultou um total de 61 respostas válidas. O tratamento de dados foi realizado com recurso aos programas Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e Microsoft Excel.

5. Análise da Amostra

5.1. Caracterização Sociodemográfica da Amostra

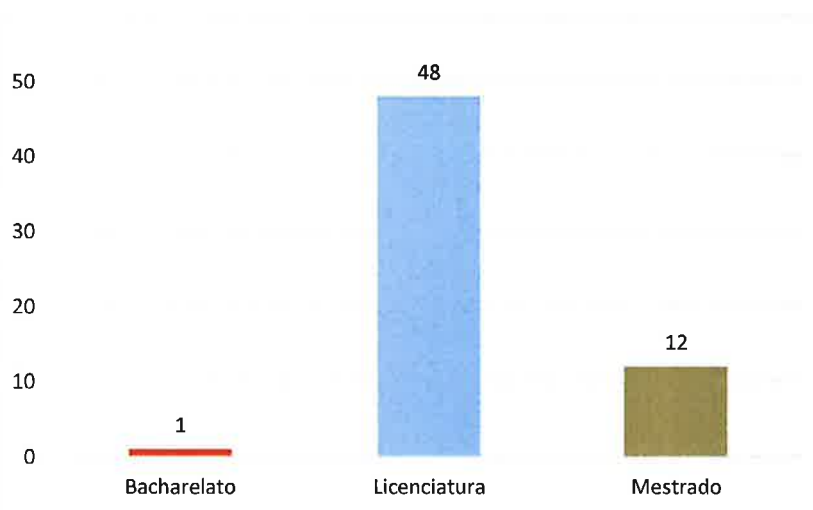
A Caracterização Sociodemográfica das 61 respostas válidas será apresentada com recurso a gráficos relativamente ao género, idade, habilitações académicas e anos de serviço.

Gráfico 1 - Caracterização dos sujeitos da amostra face ao género



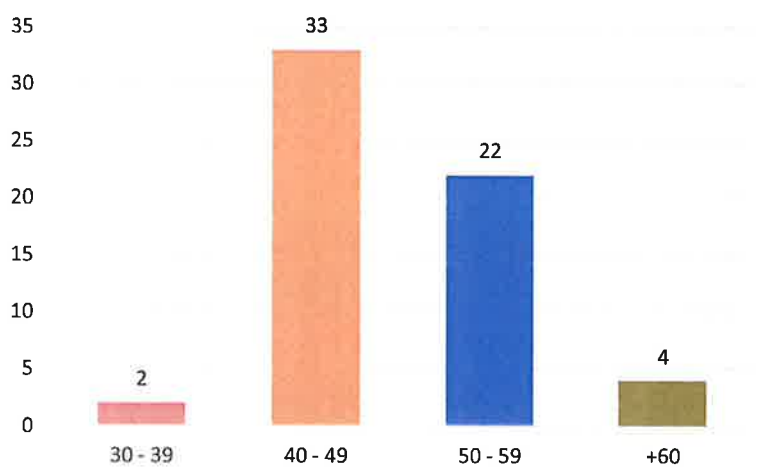
O Gráfico 1 apresenta a caracterização face ao género, mostrando que, do total dos professores inquiridos, 53 (86,9%) são do sexo feminino e 8 (13,1%) do sexo masculino, verificando-se, portanto, um predomínio do género feminino.

Gráfico 2 - Caracterização dos sujeitos da amostra face às habilitações académicas



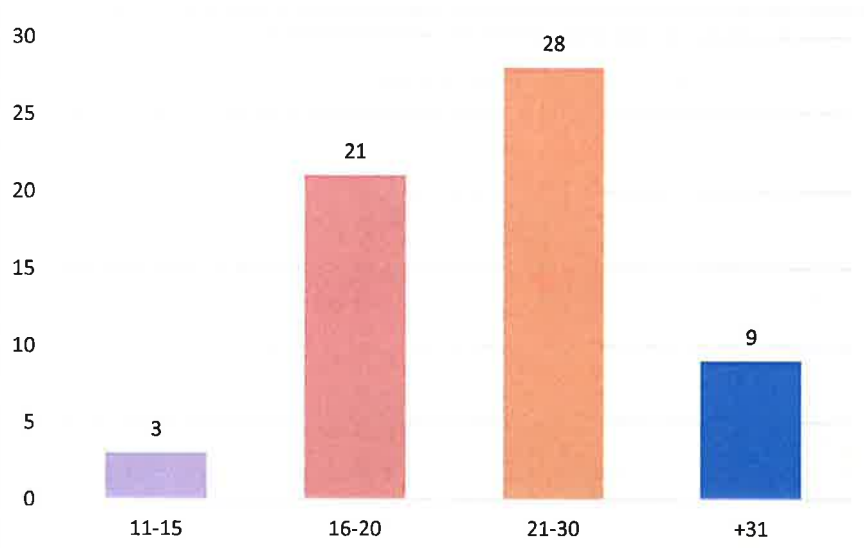
Em relação às habilitações académicas (Gráfico 2), 48 (78,7%) dos professores inquiridos possuem o grau de Licenciatura, 12 (19,7%) possuem o grau de Mestre e apenas 1 (1,6%) inquirido tem o grau de Bacharel. Nenhum dos professores da amostra apresentou um grau de Doutoramento.

Gráfico 3 - Caracterização dos sujeitos da amostra face à idade



A faixa etária (Gráfico3) mais representativa é a que se situa no intervalo entre 40 e 49 anos, com 33 indivíduos (54,1%), seguida da faixa entre os 50 a 59 anos que representa 36,1% da amostra (n=22). 6,6% (n=4) dos inquiridos tem idade superior a 60 anos e apenas 2 (3,3%) estão na faixa etária entre os 30 e os 39 anos.

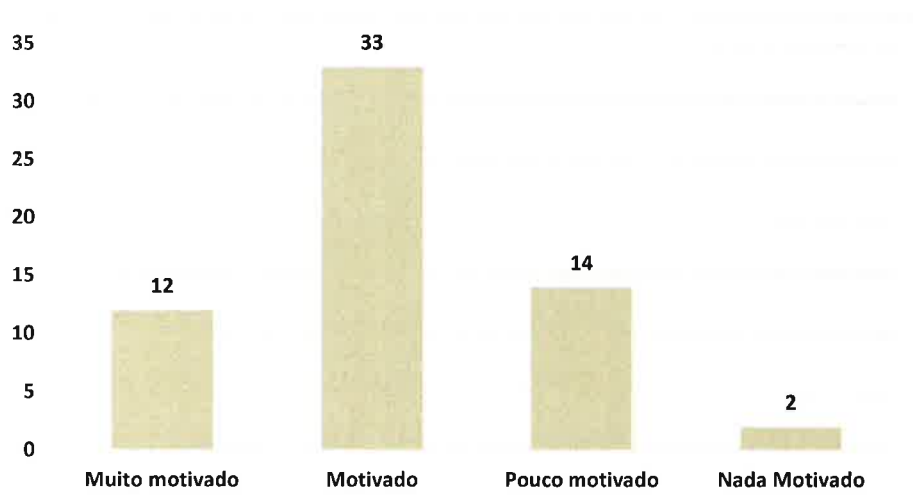
Gráfico 4 - Caracterização dos sujeitos da amostra face aos anos de serviço



Considerando os anos de serviço (Gráfico 4), 45,9% (n=28) dos professores inquiridos apresenta um tempo de serviço entre os 21 e os 30 anos. O intervalo entre 16 e 20 anos representa 34,4% (n=21) da amostra. Com mais de 31 anos de serviço observaram-se 9 indivíduos (14,8%) e apenas 4,9% (n=3) dos professores têm entre 11 e 15 anos de serviço.

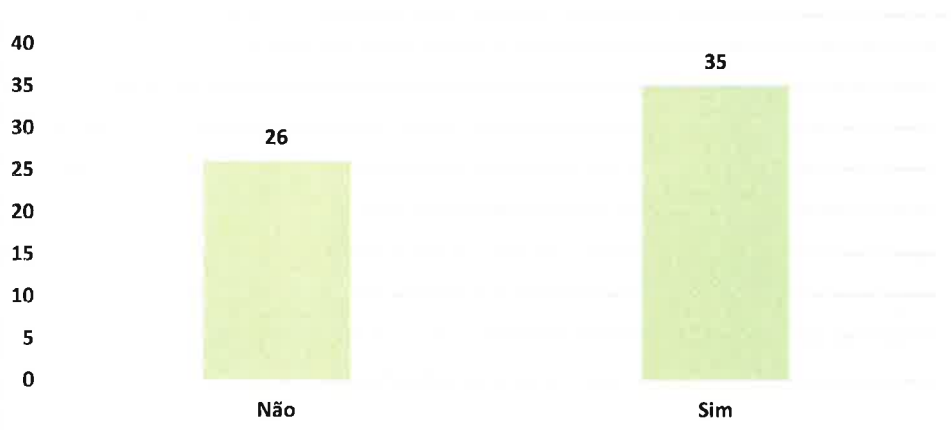
5.2. Caracterização do Nível Global da Motivação do Professor, se escolheria, atualmente ser professor e se é de opinião que os Professores com quem trabalha estão motivados.

Gráfico 5 – Caracterização do Nível Global da Motivação do Professor



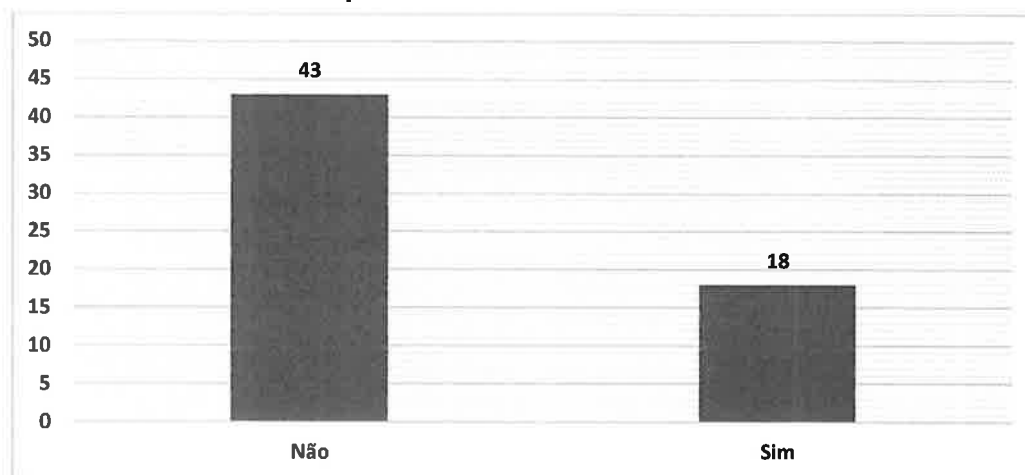
Pelo Gráfico 5 podemos concluir que dos 61 professores inquiridos, 45 (73,8%) estão Motivados ou Muito Motivados para exercer a profissão docente. 23% estão pouco motivados e apenas 2 (3,3%) não têm motivação para a docência.

Gráfico 6 - Caracterização da “Se começasse agora, escolheria ser professor?”



Quando os inquiridos são questionados sobre “Se tivesse oportunidade de começar uma nova carreira, escolheria ser professor?”, 57,4% (35) respondem que sim e 42,6% (26) escolheriam outra profissão.

Gráfico 7– Caracterização da questão “No geral, acredita que os professores com quem trabalha estão motivados?”

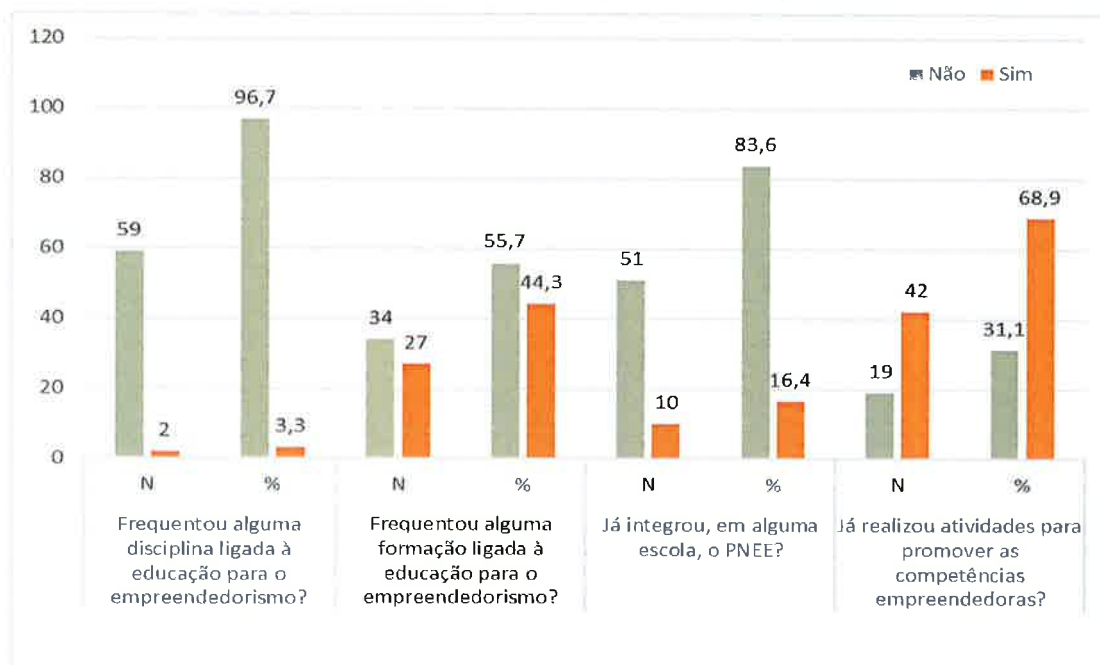


Apenas 18 (29,5%) acreditam que os professores com quem trabalham estão motivados, sendo que 70,5% acreditam que os seus colegas não se mostram motivados para a prática docente.

Realça-se assim o facto de 73,8% dos professores inquiridos estarem motivados ou muito motivados para exercerem a docência, no entanto, quando questionados se voltariam a escolher esta profissão, a percentagem de respostas positivas é de 57,4%, portanto, inferior ao número de professores motivados ou muito motivados para a profissão. Quando questionados se acreditam que os professores com quem trabalham estão motivados, o número de respostas negativas é quase idêntico à percentagem de professores motivados ou muito motivados.

5.3. Caracterização do Promover a educação para o empreendedorismo

Gráfico 8 - Caracterização da Promoção para o Empreendedorismo



Do total da amostra, apenas 2 professores frequentaram pelo menos uma disciplina ligada ao empreendedorismo na faculdade (3,3%) e 27 frequentaram formações ligadas à mesma temática, o que representa uma percentagem de 44,3%.

Por outro lado, quando questionados se já integraram, em alguma escola, o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo, apenas 10 responderam afirmativamente, cerca de 16,4%.

Contudo, e face às respostas anteriores, 68,9% dos inquiridos afirmou já ter realizado atividades para promover nos seus alunos competências empreendedoras.

5.4. Caracterização da escala utilizada na amostra

Nesta secção, será realizado um estudo descritivo da escala para as questões:

- Qual o grau de motivação para a realização das diferentes tarefas de docente?
- O trabalho docente e o ambiente escolar
- Motivação para a promoção da educação para o empreendedorismo
- Incutir nos alunos um espírito empreendedor, autónomo e criativo
- Promover a educação para o empreendedorismo na sua escola

Serão estudadas as medidas associadas à forma de uma distribuição dos dados, nomeadamente, as respetivas tabelas de frequência, média, desvio padrão, os coeficientes de assimetria e curtose. Estas medidas são úteis, não só para descrição dessas características, mas também para verificar se uma distribuição se aproxima de um modelo normal.

Tabela 1. Estatísticas de Frequência para “O grau de motivação para a realização das diferentes tarefas de docente”

			Nada motivado	Pouco motivado	Moderadamente motivado	Fortemente motivado	Totalmente motivado
Ensinar	Motivação para dar aulas?	N		2	19	24	16
		%		3,3	31,1	39,3	26,2
	Motivação para responder às perguntas e ouvir as necessidades dos alunos?	N	1	2	12	18	28
		%	1,6	3,3	19,7	29,5	45,9
Avaliação dos Alunos	Motivação para realizar avaliações e exames?	N	6	12	27	13	3
		%	9,8	19,7	44,3	21,3	4,9
	Motivação para corrigir testes e exames?	N	8	13	29	9	2
		%	13,1	21,3	47,5	14,8	3,3
	Motivação para inserir notas?	N	12	25	18	6	
		%	19,7	41,0	29,5	9,8	
	Motivação para fazer comentários aos alunos?	N		8	15	18	20
		%		13,1	24,6	29,5	32,8
Tarefas Administrativas	Motivação para registar e transmitir ausências?	N	12	22	18	8	1
		%	19,7	36,1	29,5	13,1	1,6
	Motivação para construir arquivos disciplinares?	N	13	21	21	5	1
		%	21,3	34,4	34,4	8,2	1,6
	Motivação para participar em reuniões com coordenadores para estudar casos disciplinares?	N	13	13	25	6	4
		%	21,3	21,3	41,0	9,8	6,6
	Motivação para participar em reuniões com professores?	N	10	9	26	12	4
		%	16,4	14,8	42,6	19,7	6,6
Tarefas Complementares	Motivação para participar em reuniões com a direção?	N	9	14	22	12	4
		%	14,8	23,0	36,1	19,7	6,6
	Motivação para participar em assembleias escolares?	N	13	15	19	9	5
		%	21,3	24,6	31,1	14,8	8,2
	Motivação para realizar a orientação tutorial?	N	7	15	23	12	4
		%	11,5	24,6	37,7	19,7	6,6
	Motivação para o envolvimento em atividades extracurriculares com os alunos dentro e fora da escola?	N	11	11	13	21	5
		%	18,0	18,0	21,3	34,4	8,2
Tarefas Complementares	Motivação para participar em formação de melhoria contínua?	N	6	11	23	16	5
		%	9,8	18,0	37,7	26,2	8,2

Nada motivado Pouco motivado Moderadamente motivado Fortemente motivado Totalmente motivado
 1 2 3 4 5

A Tabela 2 apresenta os valores para a média, desvio padrão, assimetria e curtose para cada um dos itens que tentam explicar grau de motivação para a realização das diferentes tarefas de docente.

Tabela 2. Estatísticas Descritivas para “O grau de motivação para a realização das diferentes tarefas de docente”

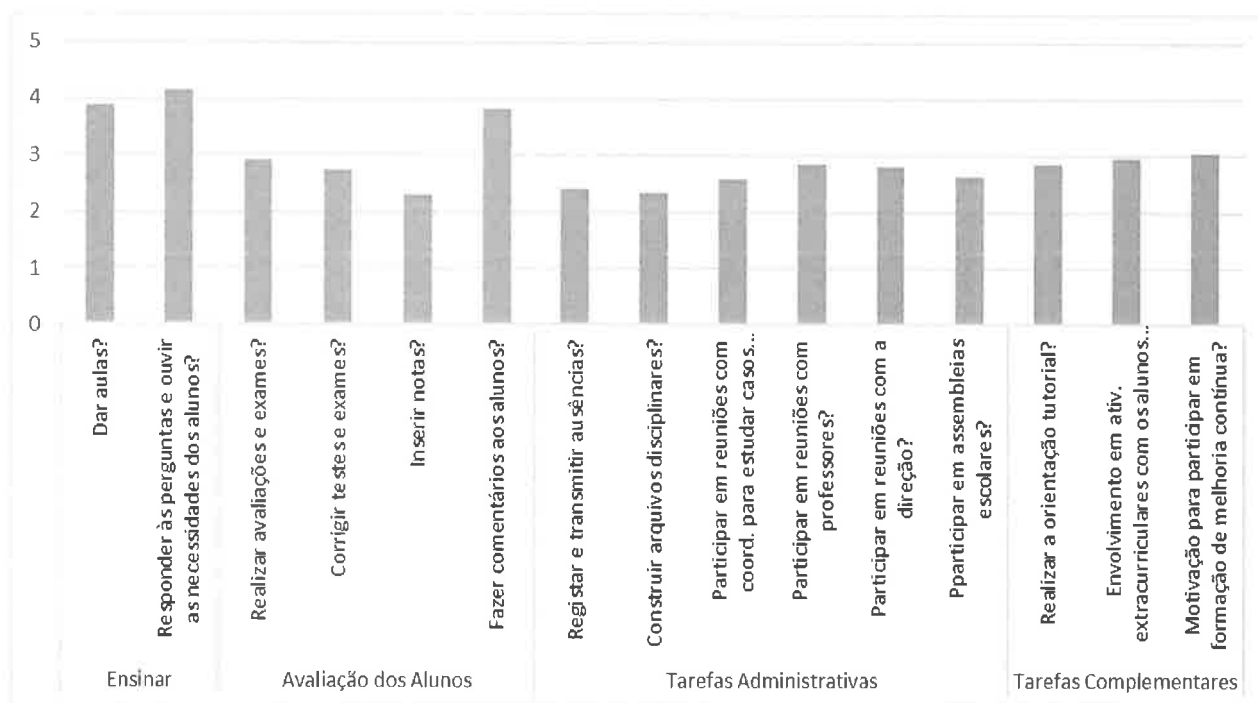
	N	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose
Ensinar					
Motivação para dar aulas?	61	3,89	0,839	-0,128	-0,86
Motivação para responder às perguntas e ouvir as necessidades dos alunos?	61	4,15	0,963	-0,999 ***	0,616 *
Avaliação dos Alunos					
Motivação para realizar avaliações e exames?	61	2,92	1,005	-0,137	-0,195
Motivação para corrigir testes e exames?	61	2,74	0,982	-0,099	-0,136
Motivação para inserir notas?	61	2,3	0,901	0,22	-0,664
Motivação para fazer comentários aos alunos?	61	3,82	1,041	-0,359	-1,065
Tarefas Administrativas					
Motivação para registrar e transmitir ausências?	61	2,41	1,006	0,306	-0,526 **
Motivação para construir arquivos disciplinares?	61	2,34	0,964	0,287	-0,3
Motivação para participar em reuniões com coordenadores para estudar casos disciplinares?	61	2,59	1,131	0,233	-0,409
Motivação para participar em reuniões com professores?	61	2,85	1,123	-0,138	-0,511
Motivação para participar em reuniões com a direção?	61	2,8	1,123	0,038	-0,62
Motivação para participar em assembleias escolares?	61	2,64	1,212	0,273	-0,738
Tarefas Complementares					
Motivação para realizar a orientação tutorial?	61	2,85	1,078	0,056	-0,475
Motivação para o envolvimento em atividades extracurriculares com os alunos dentro e fora da escola?	61	2,97	1,264	-0,243	-1,112
Motivação para participar em formação de melhoria contínua?	61	3,05	1,087	-0,181	-0,453 **

Nada motivado Pouco motivado Moderadamente motivado Fortemente motivado Totalmente motivado
 1 2 3 4 5

Os valores médios apresentados na tabela 2 e no gráfico 9 (abaixo) permitem observar que existe uma maior motivação por parte dos professores no que respeita a tarefas ligadas ao ensino (Ensinar), especialmente “responder às perguntas e ouvir as necessidades dos alunos” e a “fazer comentários aos alunos”. Estes valores parecem evidenciar a maior motivação dos inquiridos para estar em contato com os alunos e manter comunicação com os mesmos.

Por outro lado, a Avaliação dos Alunos (exceção feita à “Motivação para fazer comentários aos alunos”), as tarefas Administrativas e Complementares surgem com valores associados à pouca motivação dos docentes. De realçar ainda que a “Motivação para participar em formação de melhoria contínua” observa uma motivação moderada.

Gráfico 9 - Média do “Grau de motivação para a realização das diferentes tarefas de docente”



A medida de assimetria é um indicador da forma como os dados estão distribuídos. Em relação a esta análise, apenas um item apresenta distribuição assimétrica negativa – “Motivação para responder às perguntas e ouvir as necessidades dos alunos”, isto é, os valores mais frequentes são superiores à média observada, evidenciando a forte motivação dos professores para esta tarefa de docência. Todas as outras tarefas apresentam uma distribuição simétrica.

A medida de curtose é o grau de achatamento da distribuição, mais uma medida com o objetivo de complementar a caracterização da dispersão de uma distribuição, quantificando a concentração ou dispersão dos valores de um conjunto de dados em relação às medidas de tendência central de uma dada distribuição de frequências.

Para a escala em questão, a medida de curtose observa uma distribuição mesocúrtica para todos os itens à exceção de:

- Motivação para responder às perguntas e ouvir as necessidades dos alunos?
- Motivação para registrar e transmitir ausências?
- Motivação para participar em formação de melhoria contínua?

Estas três tarefas, apresentam uma distribuição platicúrtica.

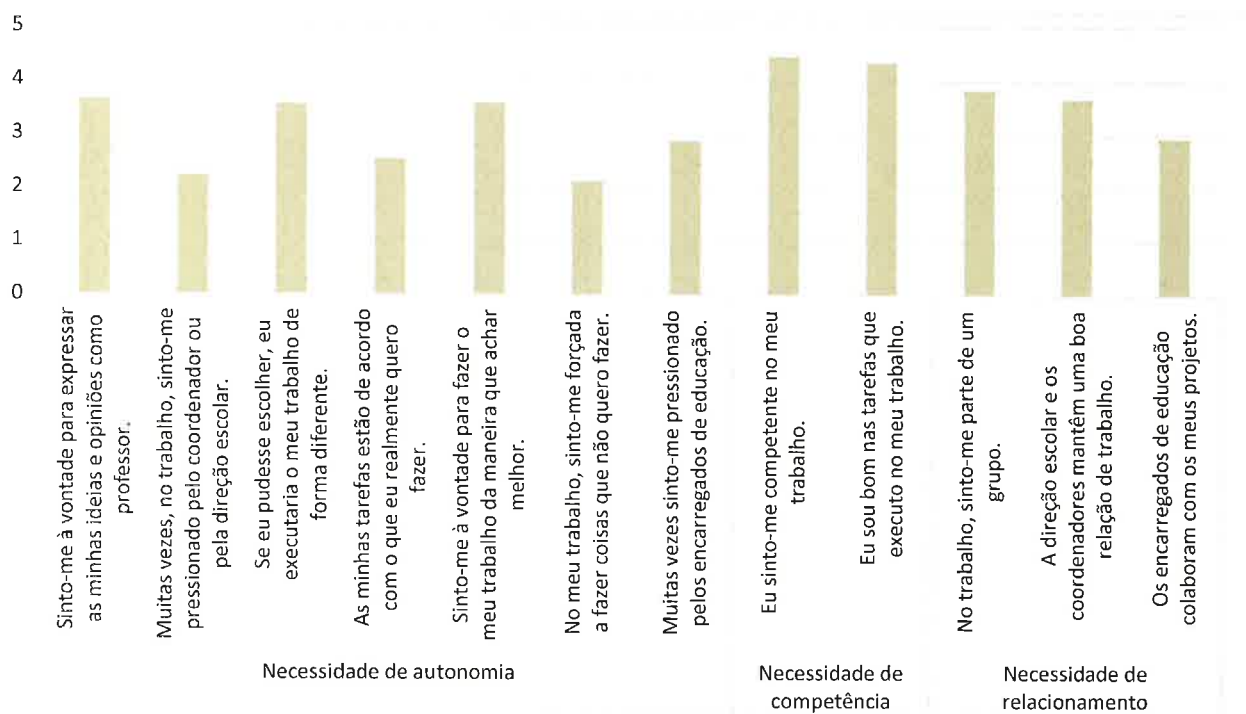
Tabela 3. Estatísticas de Frequência para “O trabalho de docente e o ambiente escolar”

		Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo	Concordo totalmente
Sinto-me à vontade para expressar as minhas ideias e opiniões como professor.	N	3	5	17	22	14
	%	4,9	8,2	27,9	36,1	23,0
No trabalho, sinto-me pressionado pelo coordenador ou pela direção escolar.	N	13	28	14	5	1
	%	21,3	45,9	23,0	8,2	1,6
Se eu pudesse escolher, eu executaria o meu trabalho de forma diferente.	N	4	6	16	22	13
	%	6,6	9,8	26,2	36,1	21,3
As minhas tarefas estão de acordo com o que eu realmente quero fazer.	N	11	23	15	7	5
	%	18,0	37,7	24,6	11,5	8,2
Sinto-me à vontade para fazer o meu trabalho da maneira que achar melhor.	N	2	8	15	24	12
	%	3,3	13,1	24,6	39,3	19,7
No meu trabalho, sinto-me forçada a fazer coisas que não quero fazer.	N	18	25	10	8	
	%	29,5	41,0	16,4	13,1	
Muitas vezes sinto-me pressionado pelos encarregados de educação.	N	9	13	21	12	6
	%	14,8	21,3	34,4	19,7	9,8
Eu sinto-me competente no meu trabalho.	N			4	25	32
	%			6,6	41,0	52,5
Eu sou bom nas tarefas que executo no meu trabalho.	N			4	32	25
	%			6,6	52,5	41,0
No trabalho, sinto-me parte de um grupo.	N	3	2	12	29	15
	%	4,9	3,3	19,7	47,5	24,6
A direção escolar e os coordenadores mantêm uma boa relação de trabalho.	N	3	9	11	20	18
	%	4,9	14,8	18,0	32,8	29,5
Os encarregados de educação colaboram com os meus projetos.	N	8	14	20	12	7
	%	13,1	23,0	32,8	19,7	11,5

Tabela 4. Estatísticas Descritivas para “O trabalho de docente e o ambiente escolar”

	N	Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose	
Necessidade de autonomia						
Sinto-me à vontade para expressar as minhas ideias e opiniões como professor.	61	3,64	1,081	-0,619	**	-0,010
Muitas vezes, no trabalho, sinto-me pressionado pelo coordenador ou pela direção escolar.	61	2,23	0,938	0,646	**	0,241
Se eu pudesse escolher, eu executaria o meu trabalho de forma diferente.	61	3,56	1,133	-0,609	**	-0,195
As minhas tarefas estão de acordo com o que eu realmente quero fazer.	61	2,54	1,163	0,588	**	-0,344
Sinto-me à vontade para fazer o meu trabalho da maneira que achar melhor.	61	3,59	1,055	-0,510	**	-0,313
No meu trabalho, sinto-me forçada a fazer coisas que não quero fazer.	61	2,13	0,991	0,578	**	-0,623
Muitas vezes sinto-me pressionado pelos encarregados de educação.	61	2,89	1,185	0,042	*	-0,722
Necessidade de competência						
Eu sinto-me competente no meu trabalho.	61	4,46	0,621	-0,703	**	-0,436
Eu sou bom nas tarefas que executo no meu trabalho.	61	4,34	0,602	-0,313		-0,619
Necessidade de relacionamento						
No trabalho, sinto-me parte de um grupo.	61	3,84	1,003	-1,094	***	1,398 ***
A direção escolar e os coordenadores mantêm uma boa relação de trabalho.	61	3,67	1,193	-0,606	*	-0,597
Os encarregados de educação colaboram com os meus projetos.	61	2,93	1,195	0,069		-0,760

Gráfico 10 - Média do “O trabalho de docente e o ambiente escolar”



Ao nível do “Trabalho de docente e o ambiente escolar”, pela tabela 4 e Gráfico 10 observamos que os professores da amostra apresentam a “Necessidade de Competência” com médias elevadas, realçando um sentimento de competência e segurança no trabalho que executam. Com um nível de concordância não tão elevado, mas significativo encontramos a “Necessidade de Relacionamento”, especialmente, “No trabalho, sinto-me parte de um grupo” e “A direção escolar e os coordenadores mantêm uma boa relação de trabalho.”

Já ao nível da Necessidade de Autonomia, existe uma maior concordância ao nível da liberdade para expressar as ideias e opiniões como professor e para fazer o trabalho da maneira que achar melhor, no entanto, também registam concordância no item “Se eu pudesse escolher, eu executaria o meu trabalho de forma diferente.”.

Em geral, os professores mostram maior discordância no que se refere a um sentimento de pressão por parte do coordenador ou da direção escolar e de serem forçados a fazer coisas que não querem fazer.

Em relação à assimetria, apenas dois itens observam uma distribuição simétrica: “Eu sou bom nas tarefas que executo no meu trabalho” e “Os encarregados de educação colaboram com os meus projetos”.

Em consonância com as médias registadas, os itens:

- “No trabalho, sinto-me pressionado pelo coordenador ou pela direção escolar”
- “As minhas tarefas estão de acordo com o que eu realmente quero fazer”.
- “No meu trabalho, sinto-me forçada a fazer coisas que não quero fazer”.
- “Muitas vezes sinto-me pressionado pelos encarregados de educação”.

revelam uma distribuição assimétrica positiva, portanto, com valores modais abaixo da média, o que sugere uma forte discordância em face das afirmações.

A assimetria negativa é verificada nos itens:

- “Sinto-me à vontade para expressar as minhas ideias e opiniões como professor.”
- “Se eu pudesse escolher, eu executaria o meu trabalho de forma diferente.
- “Sinto-me à vontade para fazer o meu trabalho da maneira que achar melhor.”
- “Eu sinto-me competente no meu trabalho.”
- “No trabalho, sinto-me parte de um grupo.”
- “A direção escolar e os coordenadores mantêm uma boa relação de trabalho.”

Ou seja, a moda é superior à média. Observa-se, assim, uma concordância significativa face às afirmações.

Na análise da Curtose, verifica-se que todos os itens observam uma distribuição mesocúrtica à exceção do item “A direção escolar e os coordenadores mantêm uma boa relação de trabalho” que regista uma distribuição leptocúrtica.

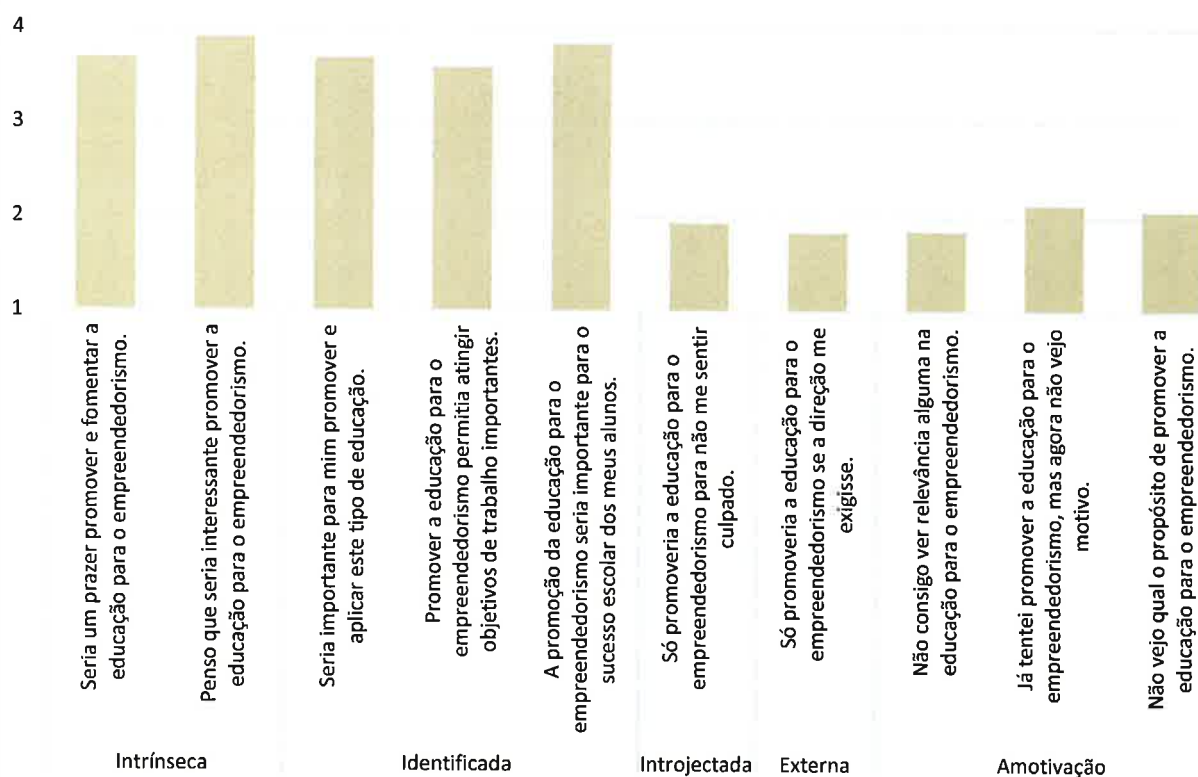
Tabela 5. Estatísticas de Frequência para “Motivação para a promoção da educação para o empreendedorismo”

			Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo	Concordo totalmente
Motivação Intrínseca	Seria um prazer promover e fomentar a educação para o empreendedorismo.	N	1	6	15	26	13
		%	1,6	9,8	24,6	42,6	21,3
	Penso que seria interessante promover a educação para o empreendedorismo.	N	2	2	17	19	21
		%	3,3	3,3	27,9	31,1	34,4
Motivação Identificada	Seria importante para mim promover e aplicar este tipo de educação.	N		3	23	25	10
		%		4,9	37,7	41,0	16,4
	Promover a educação para o empreendedorismo permitia atingir objetivos de trabalho importantes.	N	1	8	20	18	14
		%	1,6	13,1	32,8	29,5	23,0
	A promoção da educação para o empreendedorismo seria importante para o sucesso escolar dos meus alunos.	N	1	1	19	26	14
		%	1,6	1,6	31,1	42,6	23,0
Regulamentação Introjogada	Só promoveria a educação para o empreendedorismo para não me sentir culpado.	N	22	25	11	2	1
		%	36,1	41,0	18,0	3,3	1,6
Regulamento Externo	Só promoveria a educação para o empreendedorismo se a direção me exigisse.	N	26	21	13		1
		%	42,6	34,4	21,3		1,6
Amotivação	Não consigo ver relevância alguma na educação para o empreendedorismo.	N	25	24	9	2	1
		%	41,0	39,3	14,8	3,3	1,6
	Já tentei promover a educação para o empreendedorismo, mas agora não vejo motivo.	N	18	26	9	7	1
		%	29,5	42,6	14,8	11,5	1,6
	Não vejo qual o propósito de promover a educação para o empreendedorismo.	N	18	28	11	1	3
		%	29,5	45,9	18,0	1,6	4,9

Tabela 6. Estatísticas Descritivas para “Motivação para a promoção da educação para o empreendedorismo”

		N	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose	
Motivação Intrínseca	Seria um prazer promover e fomentar a educação para o empreendedorismo.	61	3,69	0,807	0,045	-0,578	
	Penso que seria interessante promover a educação para o empreendedorismo.	61	3,90	1,028	-0,749 ***	0,303	
Motivação Identificada	Seria importante para mim promover e aplicar este tipo de educação.	61	3,69	0,807	0,045	-0,578	
	Promover a educação para o empreendedorismo permitia atingir objetivos de trabalho importantes.	61	3,59	1,039	-0,203	-0,714	
	A promoção da educação para o empreendedorismo seria importante para o sucesso escolar dos meus alunos.	61	3,84	0,860	-0,486 *	0,586	
Regulam. Introjetada	Só promoveria a educação para o empreendedorismo para não me sentir culpado.	61	1,93	0,910	0,954 ***	1,017	*
Regulamento Externo	Só promoveria a educação para o empreendedorismo se a direção me exigisse.	61	1,84	0,879	0,940 ***	1,064	**
	Não consigo ver relevância alguma na educação para o empreendedorismo.	61	1,85	0,910	1,125 ***	1,400	**
Amotivação	Já tentei promover a educação para o empreendedorismo, mas agora não vejo motivo.	61	2,13	1,024	0,787 ***	-0,015	
	Não vejo qual o propósito de promover a educação para o empreendedorismo.	61	2,07	0,998	1,218 ***	1,825	***

Gráfico 11 - Média da “Motivação para a promoção da educação para o empreendedorismo”



A observação dos valores médios apresentados na tabela 6 e no gráfico 11 permite verificar uma maior concordância ao nível das motivações Intrínseca e Identificada, sugerindo que existe motivação para a educação para o empreendedorismo. Os itens que mais sobressaem são "Penso que seria interessante promover a educação para o empreendedorismo" e "A promoção da educação para o empreendedorismo seria importante para o sucesso escolar dos meus alunos". A discordância forte face aos itens "Só promoveria a educação para o empreendedorismo para não me sentir culpado", "Só promoveria a educação para o empreendedorismo se a direção me exigisse" e "Não consigo ver relevância alguma na educação para o empreendedorismo" parece confirmar a mesma motivação.

Em termos de indicadores de simetria, observa-se o mesmo sentido da análise anterior. Os itens relacionados com as motivações intrínseca e identificada apresentam assimetrias negativas, à exceção dos itens "Seria importante para mim promover e aplicar este tipo de educação" e "Promover a educação para o empreendedorismo permitia atingir objetivos de trabalho importantes" cujas distribuições são simétricas. Os restantes itens, associados às motivações introjetada, externa e amotivação, apresentam distribuições assimétricas positivas. A moda é inferior à média e, portanto, com valores que sugerem pouca ou nenhuma concordância. Esta análise corrobora a ideia de que os professores estão motivados para a educação para o empreendedorismo.

Ao nível da curtose, apenas os itens:

- "Só promoveria a educação para o empreendedorismo para não me sentir culpado."
- "Só promoveria a educação para o empreendedorismo se a direção me exigisse."
- "Não consigo ver relevância alguma na educação para o empreendedorismo."
- "Não vejo qual o propósito de promover a educação para o empreendedorismo."

Apresentam uma distribuição leptocúrtica, tendo os restantes itens uma distribuição mesocúrtica. Observando a tabela 6, verificamos que são as afirmações associadas às motivações introjetada, externa e amotivação e que observam as menores médias ao nível da concordância dos professores. Mais uma vez, podemos reforçar a ideia da motivação em estudo.

Tabela 7. Estatísticas de Frequência para “Inculir nos alunos um espírito empreendedor, autónomo e criativo”

		Nunca	Muito pouco	Moderadamente	Várias vezes	Sempre
Envolve em projetos com entidades locais.	N	9	18	25	9	
	%	14,8	29,5	41,0	14,8	
Envolve em projetos com entidades nacionais.	N	9	22	17	13	
	%	14,8	36,1	27,9	21,3	
Envolve em projetos com entidades internacionais.	N	12	16	16	12	5
	%	19,7	26,2	26,2	19,7	8,2
Tenta ensinar os alunos como preparar-se para o futuro.	N	2	14	26	19	
	%	3,3	23,0	42,6	31,1	
Ensina a agir de forma empreendedora como indivíduo e como cidadão ativo.	N	4	22	26	9	
	%	6,6	36,1	42,6	14,8	
Fornece ferramentas para a tomada de decisões e resolução de problemas.	N	2	12	34	13	
	%	3,3	19,7	55,7	21,3	
Promove o conhecimento do mundo que os rodeia.	N	1	17	26	17	
	%	1,6	27,9	42,6	27,9	
Realiza eventos que motivem a participação dos alunos, dos enc. educação e da com. escolar.	N	8	14	23	16	
	%	13,1	23,0	37,7	26,2	
Motiva os alunos para o desenvolvimento do espírito crítico, responsabilidade, cooperação e solidariedade.	N		8	20	33	
	%		13,1	32,8	54,1	
Promove o "aprender-fazendo" como abordagem de ensino/aprendizagem.	N		9	27	25	
	%		14,8	44,3	41,0	
Convida oradores de várias áreas socioeconómicas para falar sobre as suas atividades laborais.	N	7	9	18	17	10
	%	11,5	14,8	29,5	27,9	16,4
Fomenta a aprendizagem cooperativa através de projetos ou discussão de temas em equipa.	N	3	10	13	25	10
	%	4,9	16,4	21,3	41,0	16,4
Promove a atividades de dramatização pedagógica aplicada a casos da vida real.	N	6	13	22	17	3
	%	9,8	21,3	36,1	27,9	4,9

Tabela 8. Estatísticas Descritivas para “Incultir nos alunos um espírito empreendedor, autónomo e criativo”

	N	Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose	
Envolve em projetos com entidades locais.	61	3,56	0,922	-0,174	-0,748	
Envolve em projetos com entidades nacionais.	61	3,56	0,992	0,048	-1,026	**
Envolve em projetos com entidades internacionais.	61	2,70	1,229	0,203	-0,915	*
Tenta ensinar os alunos como preparar-se para o futuro.	61	4,02	0,826	-0,397	*	-0,559
Ensina a agir de forma empreendedora como indivíduo e como cidadão ativo.	61	3,66	0,814	-0,046		-0,478
Fornecer ferramentas para a tomada de decisões e resolução de problemas.	61	3,95	0,740	-0,432	*	0,194
Promove o conhecimento do mundo que os rodeia.	61	3,97	0,795	-0,146		-0,889
Realiza eventos que motivem a participação dos alunos, dos enc. educação e da com. escolar.	61	3,77	0,990	-0,369		-0,850
Motiva os alunos para o desenvolvimento do espírito crítico, responsabilidade, cooperação e solidariedade.	61	4,41	0,716	-0,799	***	-0,620
Promove o “aprender-fazendo” como abordagem de ensino/aprendizagem.	61	4,26	0,705	-0,421	*	-0,888
Convida oradores de várias áreas socioeconómicas para falar sobre as suas atividades laborais.	61	3,23	1,230	-0,289		-0,760
Fomenta a aprendizagem cooperativa através de projetos ou discussão de temas em equipa.	61	3,48	1,105	-0,511	**	-0,476
Promove a atividades de dramatização pedagógica aplicada a casos da vida real.	61	2,97	1,048	-0,202		-0,535

Gráfico 12 – Média da “Incultir nos alunos um espírito empreendedor, autónomo e criativo”



No que se refere às atividades para incutir nos alunos um espírito empreendedor, autônomo e criativo, e em termos médios, os professores inquiridos recorrem com maior frequência a:

- Ensinar os alunos como preparar-se para o futuro.
- Fornecer ferramentas para a tomada de decisões e resolução de problemas.
- Promover o conhecimento do mundo que os rodeia.
- Motivar os alunos para o desenvolvimento do espírito crítico, responsabilidade, cooperação e solidariedade.
- Promover o "aprender-fazendo" como abordagem de ensino/aprendizagem.

Não aplicando com tanta assiduidade atividades como:

- Envolver-se em projetos com entidades internacionais.
- Promover atividades de dramatização pedagógica aplicada a casos da vida real.
- Convidar oradores de várias áreas socioeconómicas para falar sobre as suas atividades laborais.

Relativamente ao indicador de simetria, todas as atividades observam uma distribuição simétrica à exceção de:

- Tentar ensinar os alunos como preparar-se para o futuro.
- Fornecer ferramentas para a tomada de decisões e resolução de problemas.
- Motivar os alunos para o desenvolvimento do espírito crítico, responsabilidade, cooperação e solidariedade.
- Promover o "aprender-fazendo" como abordagem de ensino/aprendizagem.
- Fomentar a aprendizagem cooperativa através de projetos ou discussão de temas em equipa.

Que apresentam uma distribuição assimétrica negativa. Os seus valores modais são superiores à média, reforçando a ideia de que estas são as atividades utilizadas com maior frequência pelos inquiridos.

Quanto ao indicador de curtose, apresentam uma distribuição platicúrtica as atividades:

- Envolve em projetos com entidades nacionais.
- Envolve em projetos com entidades internacionais.
- Promove o conhecimento do mundo que os rodeia.

- Realiza eventos que motivem a participação dos alunos, dos enc. educação e da com. escolar.
- Promove o "aprender-fazendo" como abordagem de ensino/aprendizagem.

As restantes atividades apresentam uma distribuição mesocúrtica.

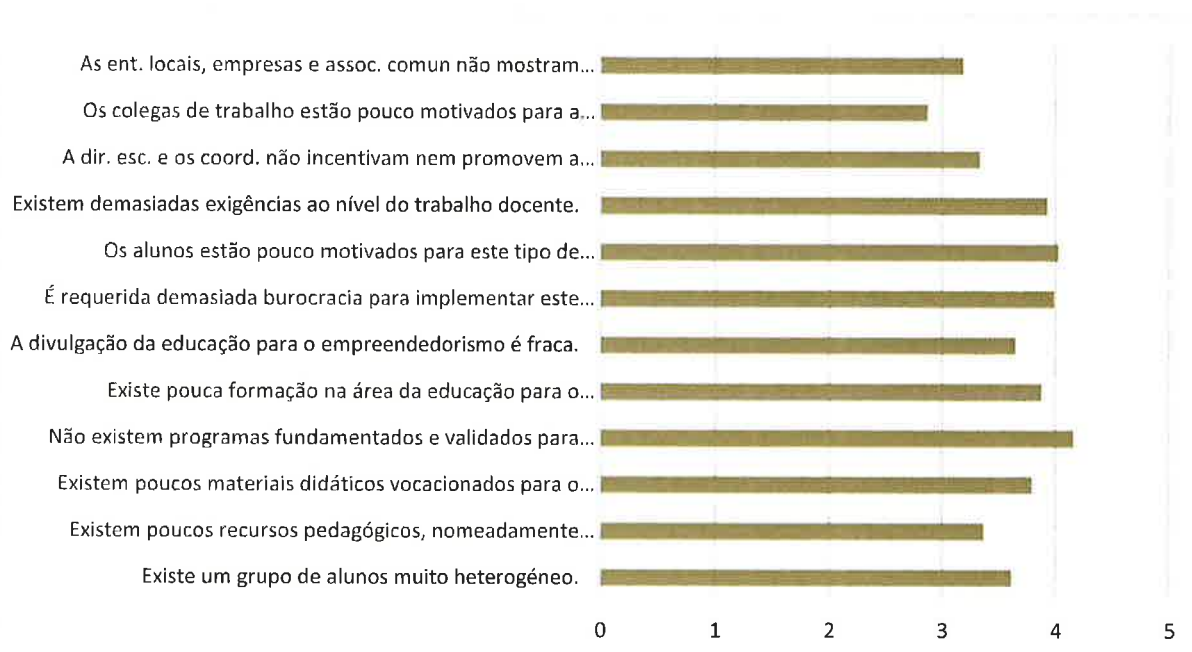
Tabela 9. Estatísticas de Frequência para “Promover a educação para o empreendedorismo na escola”

		Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo bastante	Concordo totalmente
Existe um grupo de alunos muito heterogéneo.	N		8	19	23	11
	%		13,1	31,1	37,7	18,0
Existem poucos recursos pedagógicos, nomeadamente novas tecnologias.	N	5	3	27	17	9
	%	8,2	4,9	44,3	27,9	14,8
Existem poucos materiais didáticos vocacionados para o empreendedorismo.	N	2	5	13	25	16
	%	3,3	8,2	21,3	41,0	26,2
Não existem programas fundamentados e validados para aplicação na sala de aula	N		3	11	21	26
	%		4,9	18,0	34,4	42,6
Existe pouca formação na área da educação para o empreendedorismo.	N		5	15	24	17
	%		8,2	24,6	39,3	27,9
A divulgação da educação para o empreendedorismo é fraca.	N		6	24	17	14
	%		9,8	39,3	27,9	23,0
É requerida demasiada burocracia para implementar este tipo de projetos.	N		1	22	15	23
	%		1,6	36,1	24,6	37,7
Os alunos estão pouco motivados para este tipo de atividades	N		4	15	18	24
	%		6,6	24,6	29,5	39,3
Existem demasiadas exigências ao nível do trabalho docente.	N		3	16	25	17
	%		4,9	26,2	41,0	27,9
A direção. escolar e os coordenadores não incentivam nem promovem a educação para o empreendedorismo.	N	7	6	17	22	9
	%	11,5	9,8	27,9	36,1	14,8
Os colegas de trabalho estão pouco motivados para a promoção da educação para o empreendedorismo.	N	4	21	18	15	3
	%	6,6	34,4	29,5	24,6	4,9
As entidades locais, empresas e associações comunitárias não mostram interesse em participar em atividades que visem a promoção da educação para o empreendedorismo.	N	2	10	27	19	3
	%	3,3	16,4	44,3	31,1	4,9

Tabela 10. Estatísticas Descritivas para “Promover a educação para o empreendedorismo na escola”

	N	Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose		
Existe um grupo de alunos muito heterogéneo.	61	3,61	0,936	-0,131	-0,806	*	
Existem poucos recursos pedagógicos, nomeadamente novas tecnologias.	61	3,36	1,065	-0,435	*	0,191	
Existem poucos materiais didáticos vocacionados para o empreendedorismo.	61	3,79	1,035	-0,768	***	0,240	
Não existem programas fundamentados e validados para aplicação na sala de aula	61	4,15	0,891	-0,737	***	-0,337	
Existe pouca formação na área da educação para o empreendedorismo.	61	3,87	0,922	-0,392	*	-0,669	
A divulgação da educação para o empreendedorismo é fraca.	61	3,64	0,949	0,068	**	-0,987	*
É requerida demasiada burocracia para implementar este tipo de projetos.	61	3,98	0,904	-0,107	***	-1,481	***
Os alunos estão pouco motivados para este tipo de atividades	61	4,02	0,957	-0,505	**	-0,862	*
Existem demasiadas exigências ao nível do trabalho docente.	61	3,92	0,862	-0,323		-0,646	
A direção escolar e os coordenadores não incentivam nem promovem a educação para o empreendedorismo.	61	3,33	1,193	-0,550	**	-0,438	
Os colegas de trabalho estão pouco motivados para a promoção da educação para o empreendedorismo.	61	2,87	1,024	0,175		-0,693	
As entidades locais, empresas e associações comunitárias não mostram interesse em participar em atividades que visem a promoção da educação para o empreendedorismo.	61	3,18	0,885	-0,218		0,027	

Gráfico 13 - Média da “Promover a educação para o empreendedorismo na escola”



A tabela 10 e o Gráfico 13 mostram que os professores concordam, em média, com todas as dificuldades para a promoção da educação para o empreendedorismo na escola, sendo a afirmação “Os colegas de trabalho estão pouco motivados para a promoção da educação para o empreendedorismo” a que tem menos concordância. As principais dificuldades, e em termos médios, surgem em:

- Não existem programas fundamentados e validados para aplicação na sala de aula.
- Existe pouca formação na área da educação para o empreendedorismo.
- É requerida demasiada burocracia para implementar este tipo de projetos.
- Os alunos estão pouco motivados para este tipo de atividades.
- Existem demasiadas exigências ao nível do trabalho docente.

Ao nível da assimetria, as respostas dos professores que compõem a amostra apresentam uma assimetria negativa, sugerindo, portanto, que, em face das afirmações apresentadas, os inquiridos mostram uma concordância significativa. A exceção vai para os itens:

- Existe um grupo de alunos muito heterogéneo.
- Existem demasiadas exigências ao nível do trabalho docente.
- Os colegas de trabalho estão pouco motivados para a promoção da educação para o empreendedorismo.
- As entidades locais, empresas e associações comunitárias não mostram interesse em participar em atividades que visem a promoção da educação para o empreendedorismo.

Através dos indicadores de curtose, observamos que todas as afirmações mostram uma distribuição mesocúrtica com exceção dos itens:

- Existe um grupo de alunos muito heterogéneo.
- A divulgação da educação para o empreendedorismo é fraca.
- É requerida demasiada burocracia para implementar este tipo de projetos.
- Os alunos estão pouco motivados para este tipo de atividades.

É por isso que exibem uma distribuição platicúrtica.

6. Análise de Inferência Estatística das Hipóteses em Estudo e Discussão dos Resultados Obtidos

6.1. Formulação de Hipóteses

Face aos objetivos em estudos e às questões formuladas anteriormente, nesta secção serão formuladas e testadas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: O grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função do género.

Hipótese 2: O grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função da idade.

Hipótese 3: O grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função das habilitações académicas.

Hipótese 4: O grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função dos anos de serviço.

Hipótese 5: As Motivações para ensinar, avaliar alunos, tarefas administrativas e complementares são as mesmas.

Hipótese 6: O grau de motivação dos professores para a promoção da educação para o empreendedorismo é diferente quando já tiveram algum grau de formação sobre este tipo de educação.

Hipótese 7: As necessidades de autonomia, competência e relacionamento são as mesmas.

Hipótese 8: Não existem diferenças entre as Motivações Intrínseca, Identificada, Externa, Introjetada e Amotivação (têm a mesma distribuição).

- Será que as características sociodemográficas, o nível de motivação do professor, a frequência de formação ligada à educação para o empreendedorismo e o facto de o professor já ter realizado atividades para promover as competências empreendedoras influenciam ou não a motivação global para a educação para o empreendedorismo?

- Quais são as maiores dificuldades que os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram para a promoção da educação para o empreendedorismo na escola onde trabalham?

6.2. Metodologias Utilizadas

Para comparar parâmetros populacionais a partir de amostras aleatórias é necessário o recurso a dois tipos de metodologias: os testes paramétricos e os não paramétricos. Os testes paramétricos exigem dois pressupostos fundamentais para que se possam utilizar: 1) que a variável dependente possua uma distribuição normal (este pressuposto será verificado pelo teste Kolmogorov-Smirnov – um valor de p significativo revela que a distribuição não é normal); 2) as variâncias populacionais sejam homogêneas caso estejamos a comparar duas ou mais amostras (este pressuposto é verificado pelo teste de Levene – um valor de p significativo revela que a variância não é homogênea) (Maroco, 2007).

Se a dimensão da amostra a analisar for inferior a 30 observações (caso em que não se pode invocar o teorema do limite central) e não se verifique o pressuposto da normalidade da variável dependente, recorrer-se-á aos seguintes testes não paramétricos: teste de Mann-Whitney ou teste de Kruskal-Wallis em amostras independentes e ANOVA de Friedman em amostras emparelhadas.

O nível de significância adotado para rejeitar as hipóteses nulas será de $p < 0.05$, que corresponde a uma probabilidade de rejeição errada de 5%.

6.3. Análise das Hipóteses

Hipótese 1: O grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função do género.

Tabela 11. Nível de Motivação do Professor em função do Género

Teste para comparação de médias							
Género	N	Média	Desvio Padrão	Teste	E_{obs}	p	Decisão
Masculino	8	2,25	1,035	Teste U de Mann-Whitney	-0,412	0,680	Não rejeitar H_0
Feminino	53	2,08	0,703				
Total	61	2,10	0,746				

A tabela 11 permite concluir que, para um nível de significância de 5%, a evidência estatística corrobora a hipótese de o grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico ser a mesma em função do género. Isto é, a motivação dos professores não é influenciada pelo facto de o professor ser do sexo masculino ou feminino.

Hipótese 2: O grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função da idade.

Tabela 12. Nível de Motivação do Professor em função da Idade

Teste para comparação de médias							
Idade	N	Média	Desvio Padrão	Teste	E_{obs}	p	Decisão
30 - 39	2	2,00	0,000	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	0,529	0,912	Não rejeitar H_0
40 - 49	33	2,09	0,678				
50 - 59	22	2,14	0,774				
+60	4	2,00	1,414				
Total	61	2,10	0,746				

Pela tabela 12 podemos concluir que, para um nível de significância de 5%, a evidência estatística corrobora a hipótese de não existirem diferenças na motivação dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em função da idade. Ou seja, a faixa etária não permite observar diferentes níveis de motivação.

Hipótese 3: O grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função das habilitações académicas.

Tabela 13. Nível de Motivação do Professor em função das Habilitações Académicas

Teste para comparação de médias							
Habilitações Académicas	N	Média	Desvio Padrão	Teste	E_{obs}	p	Decisão
Bacharelato	1	2,00		Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	0,099	0,952	Não rejeitar H_0
Licenciatura	48	2,10	0,751				
Mestrado	12	2,08	0,793				
Total	61	2,10	0,746				

Para um nível de significância de 5%, podemos constatar que o grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função das

habilitações académicas, isto é, o nível de motivação não se altera entre os níveis de habilitações académicas.

Hipótese 4: O grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a mesma em função dos anos de serviço.

Tabela 14. Nível de Motivação do Professor em função dos Anos de Serviço

Anos de Serviço	N	Média	Desvio Padrão	Teste para comparação de médias			
				Teste	E_{obs}	p	Decisão
11-15	3	1,00	0,000	Teste de Kruskal-Wallis de Amostras Independentes	7,820	0,050	Rejeitar H_0
16-20	21	2,10	0,768				
21-30	28	2,14	0,651				
+31	9	2,33	0,866				
Total	61	2,10	0,746				

A tabela 14 mostra que, para um nível de significância de 5%, existem diferenças estatisticamente significativas no grau de motivação global dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em função dos anos de serviço. Os professores com mais tempo de serviço apresentam maiores níveis de motivação global.

Hipótese 5: As Motivações para Ensinar, Avaliar alunos, Tarefas administrativas e Complementares são as mesmas.

Para a testar esta hipótese, foram criadas 4 variáveis que correspondem à média simples das perguntas de cada grupo de Tarefas de Docente. Assim, temos as novas variáveis Ensinar, Avaliação de Alunos, Tarefas Administrativas e Tarefas Complementares.

Tabela 15. Nível de Motivação do Professor para as Tarefas de Docente

	N	Média	Desvio padrão	Teste ANOVA de Friedman		
				Teste	Sig.	Decisão
Ensinar	61	4,016	0,836	Análise de Variância de Friedman para Amostras Emparelhadas	0,000	Rejeitar H_0
Avaliação dos Alunos	61	2,943	0,772			
Tarefas Administrativas	61	2,607	0,930			
Tarefas Complementares	61	2,956	0,942			

A Tabela 15 mostra a média do nível de motivação dos professores para cada grupo de tarefas do trabalho de docente. Podemos observar que em média os professores estão mais motivados para a tarefa de Ensinar, sendo a que menos os motiva, as tarefas administrativas.

Para testar se as motivações para ensinar, avaliar alunos, tarefas administrativas e complementares são as mesmas, é necessário verificar se, de facto, existe ou não normalidade das distribuições para as diferentes tarefas. Para tal, foram efetuados testes de Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk.

Para um nível de significância de 5%, não se observou normalidade em todas as distribuições, pelo que se recorreu aos testes não-paramétricos. No caso, usaremos o teste ANOVA de Friedman que permite comparar duas ou mais distribuições em amostras emparelhadas.

O Teste ANOVA de Friedman (tabela 15) confirma a rejeição da hipótese 5. As motivações dos professores são diferentes para as diferentes tarefas de docência. Resultado que corrobora a anterior análise das médias das diferentes tarefas.

Hipótese 6: O grau de motivação dos professores para a promoção da educação para o empreendedorismo é diferente quando já tiveram algum grau de formação sobre este tipo de educação.

Para testar esta hipótese recorreremos apenas à questão “Enquanto professor frequentou alguma formação ligada à educação para o empreendedorismo?”, uma vez que, apenas 2 inquiridos responderam afirmativamente quando questionados se tiveram alguma disciplina durante a sua formação académica.

Para avaliar o grau de motivação dos professores para a promoção da educação para o empreendedorismo foi calculada uma média simples dos itens da questão “Em relação à sua motivação para a promoção da educação para o empreendedorismo, qual o seu nível de concordância face às seguintes afirmações”.

Uma vez que algumas das escalas de avaliação foram construídas com itens cujo sentido conceptual é oposto aos dos restantes itens, e para efeito de cálculos da pontuação, o valor atribuído deve ser invertido.

É o caso dos itens:

- Só promoveria a educação para o empreendedorismo para não me sentir culpado.

- Não consigo ver relevância alguma na educação para o empreendedorismo.
- Não vejo qual o propósito de promover a educação para o empreendedorismo.
- Só promoveria a educação para o empreendedorismo se a direção me exigisse.
- Já tentei promover a educação para o empreendedorismo, mas agora não vejo motivo.

Para a recodificação destes itens, foi criada uma variável para se manterem os dados originais. Exemplo: "Só promoveria a educação para o empreendedorismo para não me sentir culpado R" = 6 - "Só promoveria a educação para o empreendedorismo para não me sentir culpado".

Tabela 16. Média da motivação global para a educação para o empreendedorismo

	N	Média	Desvio padrão
Motivação global para a educação para o empreendedorismo	61	3,706	0,546

Considerando o valor obtido para a média amostral (ver tabela 16) podemos considerar que os professores se encontram moderadamente motivados para a educação para o empreendedorismo.

Tabela 17. Motivação global para a educação para o empreendedorismo com e sem formação

		N	Média	Desvio padrão	Teste	Etobs	p	Decisão
Frequentou alguma formação ligada à educação para o empreendedorismo?	Não	34	3,663	0,608	Teste t para comparação de médias em amostras independentes	0,692	0,491	Não Rejeitar H ₀
	Sim	27	3,761	0,462				
	Total	61	3,706	0,546				

Uma vez confirmada a existência de normalidade, e para testar se o grau de motivação dos professores para a promoção da educação para o empreendedorismo é diferente quando já tiveram algum grau de formação sobre este tipo de educação foi realizado o Teste T para comparação de média em amostras independentes. A tabela 17 permite concluir que, com 5% de significância, a motivação para a promoção da

educação para o empreendedorismo não é influenciada pelo facto de os professores terem ou não frequentado formação específica para a mesma.

Hipótese 7: As necessidades de autonomia, competência e relacionamento são as mesmas.

Tal como abordado na revisão de literatura, a Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Ryan & Deci (1991), enfatiza três necessidades psicológicas básicas - necessidade de competência (capacidade de eficácia na interação com o meio envolvente), necessidade de autonomia (capacidade de regular as suas próprias ações) e necessidade de relacionamento (capacidade de desenvolver ligações e relações interpessoais) - sendo estes os ingredientes necessários para a autodeterminação.

A tabela 16 apresenta as médias para cada uma das três necessidades. Mais uma vez, foram criadas 3 variáveis que correspondem à média simples das perguntas de cada grupo. A capacidade de eficácia na interação com o meio envolvente (competência) é a necessidade que observa uma média superior face às restantes. A necessidade de autonomia, ou seja, capacidade de regular as suas próprias ações é a componente que apresenta uma média mais baixa. Considerando apenas a média, os professores inquiridos sentem uma maior eficácia na interação com o envolvente, mas não são da mesma opinião quanto à sua capacidade de regular as suas ações.

Tabela 18. O trabalho docente e o ambiente escolar

	N	Média	Teste ANOVA de Friedman		
			Teste	Sig.	Decisão
Necessidade de autonomia	61	2,939	Análise de Variância de Friedman para Amostras Emparelhadas	0,000	Rejeitar H_0
Necessidade de competência	61	4,402			
Necessidade de relacionamento	61	3,481			

Também para as necessidades de autonomia, competência e relacionamento, foi necessário verificar a existência de normalidade das distribuições. Para um nível de significância de 5%, não se observa normalidade em todas as distribuições, pelo que teremos de recorrer aos testes não-paramétricos (teste ANOVA de Friedman).

Confirmando a leitura efetuada pela leitura das médias, e face ao resultado do teste ANOVA de Friedman, concluímos pela rejeição da hipótese (H7) de que as

necessidades de autonomia, competência e relacionamento são as mesmas. Os professores não têm a mesma percepção em relação ao seu grau de Autonomia, de Competência e de Relacionamento em face do seu envolvente profissional.

Hipótese 8: Não existem diferenças entre as Motivações Intrínseca, Identificada, Externa, Introjetada e Amotivação (têm a mesma distribuição).

Para testar hipótese 8, foram criadas 5 variáveis que correspondem à média simples das perguntas correspondentes a cada tipo de motivação (ver ponto 4.3. Instrumentos de Medida). Criamos, assim, as variáveis: Motivação Intrínseca, Motivação Identificada, Motivação Externa, Motivação Introjetada e Amotivação.

Tabela 19. Motivações Intrínseca, Identificada, Externa, Introjetada e Amotivação

	N	Média	Desvio Padrão	Assimetria	Curtose	Teste ANOVA de Friedman		
						Teste	Sig.	Decisão
Motivação Intrínseca	61	3,811	0,837	-0,540	-0,146	Análise de Variância de Friedman para Amostras Emparelhadas	0,000	Rejeitar H_0
Motivação Identificada	61	3,705	0,794	-0,271	-0,149			
Motivação Externa	61	4,164	0,879	-0,940	1,064			
Motivação Introjetada	61	4,066	0,910	-0,954	1,017			
Amotivação	61	3,984	0,724	-0,874	0,263			

A tabela 19 apresenta as estatísticas descritivas para as 5 motivações explicadas por Ryan & Deci (2000). Considerando as médias, observa-se que são as motivações externa e introjetada que revelam valores mais altos, e, portanto, com maior concordância. O valor mais baixo é a motivação identificada.

O teste ANOVA de Friedman permite concluir pela rejeição da hipótese nula de serem idênticas as distribuições das variáveis Motivação Intrínseca, Motivação Identificada, Motivação Externa, Motivação Introjetada e Amotivação, permitindo confirmar o indicado pelas estatísticas descritivas.

Recorrendo ao anteriormente explicado sobre este tipo de regulações, a regulação externa é a motivação extrínseca com menor grau de autodeterminação uma vez que é reforçada por recompensas ou punições externas específicas. Já a regulação introjetada é uma forma de motivação autodeterminada, centrada mais no indivíduo e no seu autocontrolo e auto aprovação, ainda que com influência de fatores externos.

A motivação para a educação para o empreendedorismo por parte dos professores inquiridos está mais concentrada nas regulações externa e introjetada, isto é, em face

da aplicação dos conceitos de empreendedorismo nas práticas educativas, os comportamentos são motivados extrinsecamente (as ações são movidas por fatores externos, sem intenção ou vontade do indivíduo em executá-las), ou de uma forma de relativamente controlada em que os comportamentos ou ações são realizados de forma a evitar culpa ou ansiedade ou para aumentar ego (regulação introjetada).

- Será que as características sociodemográficas, o nível de motivação do professor, a frequência de formação ligada à educação para o empreendedorismo e o facto de o professor já ter realizado atividades para promover as competências empreendedoras influenciam ou não a motivação global da educação para o empreendedorismo?

Para o efeito estimou-se um modelo de regressão linear, pelo método de mínimos quadrados ordinário em que a variável dependente é a motivação global para a educação para o empreendedorismo e as variáveis independentes são Género, Idade, Habilitações Académicas, Anos de Serviço, Nível de Motivação do Professor, e frequentou alguma formação ligada à educação para o empreendedorismo.

Tabela 20. Resultados de estimação para o modelo explicativo da motivação global para a educação para o empreendedorismo

	Coeficientes não padronizados		t	Sig.
	B	Desvio padrão		
(Constante)	3,303	0,597	5,534	0,000
Género	0,223	0,185	1,206	0,233
Idade	-0,008	0,121	-0,066	0,947
Habilitações Académicas	0,175	0,147	1,188	0,240
Anos de Serviço	0,035	0,107	0,332	0,742
Nível de Motivação do Professor	-0,263	0,090	-2,933	0,005
Frequentou alguma formação ligada à educação para o empreendedorismo?	-0,094	0,149	-0,629	0,532
Já realizou atividades para promover as competências empreendedoras?	0,411	0,164	2,513	0,015

Estatística F = 3,572 (Sig. = 0,003)

R² = 0,321

Como se pode verificar pelos resultados de estimação apresentados, o modelo é globalmente significativo para um nível de significância de 1% (Sig. associada à

estatística F inferior a 0,01), com 32,1% da variação total da variável dependente em torno da sua média amostral a ser explicada pelas variáveis independentes consideradas. Destas últimas, conclui-se que apenas as variáveis “Nível de Motivação do Professor” e “Já realizou atividades para promover as competências empreendedoras?” se revelam individualmente significativas a 5% de significância (Sig. inferior a 0,05). Dados os sinais obtidos para aquelas duas variáveis independentes, podemos concluir que:

- O nível de motivação global do professor influencia negativamente a motivação para a educação para o empreendedorismo;

Este resultado poderá ser explicado pelo impacto da “novidade”. Os professores estando globalmente pouco motivados para a docência, quando têm oportunidade de experimentar um novo método de ensino, baseado em novas abordagens, tende a assumir como um estímulo e, portanto, aumenta o nível de motivação para a “nova” docência, para a educação para o empreendedorismo.

- A realização de atividades para promover as competências empreendedoras influencia de forma positiva a motivação para a educação para o empreendedorismo.

Para os professores inquiridos, a realização de atividades que visem a promoção de competências empreendedoras, ou seja, que saiam dos métodos tradicionais de ensino, mostram ser uma forma de motivação para a educação para o empreendedorismo.

- Quais são as maiores dificuldades que os Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontram para a promoção da educação para o empreendedorismo na escola onde trabalham?

No sentido de identificar quais as principais dificuldades sentidas pelos professores na promoção da educação para o empreendedorismo, recorreremos a uma análise fatorial através do método de extração: Análise de Componente Principal.

A análise fatorial é aplicada quando temos como objetivo a redução das variáveis, sintetizando-as e agrupando-as num número menor de fatores/componentes (dimensões do estudo). Assim torna-se possível identificar as dimensões e, portanto,

facilitar a análise dos dados dado o menor número de dimensões face ao conjunto inicial variáveis.

Tabela 21. Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem.		0,685
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	274,724
	gl	66
	Sig.	0,000

O teste de esfericidade de Bartlett (tabela 21) mede se a análise fatorial é adequada ao problema em causa. Ou seja, verifica se existe correlação suficientemente forte entre as variáveis para que a análise fatorial possa ser aplicada, através da aceitação ou rejeição da Hipótese nula:

H0: a matriz de correlação é uma matriz identidade, não há correlação suficiente entre as variáveis.

Sendo o p-value (sig.) menor que o nível de significância de 5%, rejeita-se H0 e, portanto, a análise fatorial é adequada (existe correlação suficiente entre as variáveis).

O teste KMO (Kaiser Meyer Olkin) mede se a utilização da Análise Fatorial é apropriada para a amostra em causa. De um modo geral, valores baixos para a estatística KMO significam que o tamanho da amostra é inadequado para o uso desta ferramenta. O valor obtido neste teste deve ser $KMO \geq 0,5$, para que a análise seja adequada.

O valor de KMO obtido (tabela 21) é de 0,685 o que corrobora a adequação da análise fatorial.

Tabela 22. Matriz de Comunalidades

	Inicial	Extração
Existe um grupo de alunos muito heterogêneo.	1,000	0,705
Existem poucos recursos pedagógicos, nomeadamente novas tecnologias.	1,000	0,797
Existem poucos materiais didáticos vocacionados para o empreendedorismo.	1,000	0,855
Não existem programas fundamentados e validados para aplicação na sala de aula	1,000	0,786
Existe pouca formação na área da educação para o empreendedorismo.	1,000	0,724
A divulgação da educação para o empreendedorismo é fraca.	1,000	0,688
É requerida demasiada burocracia para implementar este tipo de projetos.	1,000	0,776
Os alunos estão pouco motivados para este tipo de atividades	1,000	0,915
Existem demasiadas exigências ao nível do trabalho docente.	1,000	0,878
A direção escolar e os coordenadores não incentivam nem promovem a educação para o empreendedorismo.	1,000	0,748
Os colegas de trabalho estão pouco motivados para a promoção da educação para o empreendedorismo.	1,000	0,542
As entidades locais, empresas e associações comunitárias não mostram interesse em participar na promoção da educação para o empreendedorismo	1,000	0,600
Método de Extração: análise de Componente Principal.		

A matriz de comunalidades (Tabela 22) indica a percentagem de variância explicada de cada variável quando agrupada em fator. Vários autores defendem que este valor deve ser sempre superior a 0,6, mas a decisão de eliminar ou não variáveis com valores inferiores ao proposto compete ao responsável pelo estudo. A decisão deve ser tomada com base na importância da referida variável ao estudo.

A única variável cuja variância explicada é inferior a 60% é “Os colegas de trabalho estão pouco motivados para a promoção da educação para o empreendedorismo”, apresentando mesmo assim um valor de 54,2%. Face a isto, tomou-se a decisão de não excluir a variável.

Tabela 23. Matriz da variância total explicada

Componente	Autovalores iniciais			Somadas extração de carregamentos ao quadrado			Somadas rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	3,849	32,076	32,076	3,849	32,076	32,076	3,779	31,488	31,488
2	1,757	14,643	46,719	1,757	14,643	46,719	1,526	12,718	44,206
3	1,299	10,827	57,546	1,299	10,827	57,546	1,367	11,392	55,598
4	1,103	9,190	66,736	1,103	9,190	66,736	1,256	10,466	66,064
5	1,005	8,377	75,112	1,005	8,377	75,112	1,086	9,048	75,112
6	0,792	6,603	81,715						
7	0,636	5,297	87,013						
8	0,513	4,276	91,289						
9	0,437	3,645	94,934						
10	0,306	2,551	97,485						
11	0,200	1,664	99,149						
12	0,102	0,851	100,000						
Método de Extração: análise de Componente Principal.									

A matriz da variância total explicada apresenta a percentagem total da variância que é explicada pelas componentes obtidas. Malhotra (1996) refere vários critérios para a escolha do número de componentes, sendo aqui adotado o critério do Autovalor (Eigenvalue) que terá de ser maior do que 1.

Tendo em conta a tabela 23, e com base no critério escolhido, serão retidas 5 componentes que apresentam uma percentagem acumulada de 75,11% da variância total (valor considerado já com a rotação quadrimax).

Tabela 24. Matriz de componente rotativa^a

	Componente				
	1	2	3	4	5
Existem poucos materiais didáticos vocacionados para o empreendedorismo.	0,917			-0,116	
Existem poucos recursos pedagógicos, nomeadamente novas tecnologias.	0,870		0,179		
Não existem programas fundamentados e validados para aplicação na sala de aula	0,817	0,119		-0,307	
Existe pouca formação na área da educação para o empreendedorismo.	0,719	0,264	-0,272	-0,166	-0,190
As entidades locais, empresas e associações comunitárias não mostram interesse em participar na promoção da educação para o empreendedorismo	0,707		0,114	0,271	
A divulgação da educação para o empreendedorismo é fraca.	0,630	-0,122	0,196	0,454	0,180
Existem demasiadas exigências ao nível do trabalho docente.		0,934			
É requerida demasiada burocracia para implementar este tipo de projetos.	0,275	0,687	0,306	0,286	0,231
A direção escolar e os coordenadores não incentivam nem promovem a educação para o empreendedorismo.			-0,788	0,281	0,217
Os colegas de trabalho estão pouco motivados para a promoção da educação para o empreendedorismo.	0,112	0,129	0,686	0,197	
Existe um grupo de alunos muito heterogéneo.		-0,227		-0,782	0,191
Os alunos estão pouco motivados para este tipo de atividades			-0,104	-0,146	0,932

Método de Extração: análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Quartimax com Normalização de Kaiser.

a. Rotação convergida em 6 iterações.

Para a análise em questão, optou-se por utilizar uma rotação quadrimax uma vez que pretende simplificar as linhas de uma matriz de variâncias, isto é, o seu objetivo é tornar as cargas de cada variável elevadas para um número reduzido de componentes e próximos de zero para todas as restantes componentes.

A Matriz de componente rotativa (tabela 24) indica quais variáveis pertencem a cada componente. Os valores dispostos na matriz representam as cargas fatoriais, isto é, a correlação de cada variável com cada componente.

A **componente 1** (que representa 31,49% da variância total) apresenta maior carga fatorial para os itens:

- Existem poucos materiais didáticos vocacionados para o empreendedorismo.
- Existem poucos recursos pedagógicos, nomeadamente novas tecnologias.
- Não existem programas fundamentados e validados para aplicação na sala de aula
- Existe pouca formação na área da educação para o empreendedorismo.

- As entidades locais, empresas e associações comunitárias não mostram interesse em participar na promoção da educação para o empreendedorismo
- A divulgação da educação para o empreendedorismo é fraca.

Está, portanto, relacionada com fatores que dependem nomeadamente do sistema de ensino e seus responsáveis. Os professores reconhecem que uma boa parte das dificuldades para a promoção da educação para o empreendedorismo advém da falta de apoio, estímulos e ação dos responsáveis pelo sistema de ensino. Podemos então chamar a Componente 1 de **Sistema de Educação**.

Esta componente vem reforçar os estudos mencionados na revisão de literatura de que Portugal, embora atribua aos sistemas educativos um papel relevante na promoção da atitude empreendedora, é apontado como um dos mais deficitários nesse domínio no contexto da União Europeia. De facto, vem confirmar que a situação é particularmente insatisfatória em matéria de educação para o empreendedorismo uma vez que “a introdução da atitude empreendedora, quer na estrutura curricular, quer extracurricular, é praticamente inexistente nos ensinos básico e secundário”.

A **Componente 2** poderá ser denominada de **Exigência do Trabalho Docente**. A carga fatorial está concentrada nos itens:

- Existem demasiadas exigências ao nível do trabalho docente.
- É requerida demasiada burocracia para implementar este tipo de projetos.

O trabalho docente é cada vez mais exigente, indo muito além da docência e avaliação dos alunos. As tarefas administrativas e complementares representam uma sobrecarga laboral que, de acordo com o anteriormente concluído, conduz a uma menor motivação para o docente. Por outro lado, os professores percebem também uma burocracia em demasia para a implementação de projetos associados ao empreendedorismo. A conjugação da exigência laboral e a burocracia requerida fazem desta componente, o segundo grupo de dificuldades apontada pelos professores.

A **Componente 3** está fortemente relacionada com:

- A direção escolar e os coordenadores não incentivam nem promovem a educação para o empreendedorismo.
- Os colegas de trabalho estão pouco motivados para a promoção da educação para o empreendedorismo.

Relaciona-se, assim, com o **Ambiente Escolar**. Embora as Direções e Coordenadores possam incentivar a promoção da educação para o empreendedorismo, é necessário que os docentes também estejam motivados para o mesmo. Como se referiu na revisão de literatura, e de acordo com Lopes e Teixeira (2007, citado por Palinhas, 2010), os programas de ensino para os níveis primário e secundário facilitam a inclusão de atividades empreendedoras, contudo, o principal obstáculo é a falta de motivação dos professores que muitas vezes não estão preparados para o ensino vocacionado para o empreendedorismo e têm falta de material pedagógico.

A **Componente 4** pode ser rotulada como **Heterogeneidade dos Alunos** e é composta apenas por um item “Existe um grupo de alunos muito heterogéneo”, explicando 10,5% da variância.

Já a **Componente 5** está associada à **Motivação dos Alunos** e é composta apenas pelo item “Os alunos estão pouco motivados para este tipo de atividades”. Os professores reconhecem que o facto de os alunos estarem pouco motivados constitui uma dificuldade para a promoção da educação para o empreendedorismo. Contudo, voltando à revisão de literatura, Lewis e Massey (2003) constataram que, para que uma experiência empreendedora tenha o máximo impacto, o papel dos professores é fundamental para determinar as características favoráveis ao ambiente de aprendizagem, e para que, através do seu entusiasmo e capacidade, consiga motivar o estudante. A pouca motivação dos alunos pode ser resultante da também pouca motivação dos docentes e da sua falta de capacitações para a dita educação, bem como o aumento das suas tarefas não relacionadas com o ensino propriamente dito. Como refere Lopes e Teixeira (2007, citado por Palinhas, 2010), os programas de ensino para os níveis primário e secundário facilitam a inclusão de atividades empreendedoras, contudo, o principal obstáculo é a falta de motivação dos professores que muitas vezes não estão preparados para o ensino vocacionado para o empreendedorismo e têm falta de material pedagógico.

7. Conclusões e Considerações Finais

Promover a educação para o empreendedorismo acarreta antes de mais a motivação dos professores para tal. Na revisão de literatura destacou-se dois elementos fundamentais para que esta promoção seja efetivada com êxito: por um lado, os professores têm de estar motivados em relação às suas tarefas e ao seu meio envolvente, e, por outro, devem conhecer os objetivos e as estratégias para a promoção da mesma e, portanto, estar motivados para educar para o empreendedorismo, para mudar e estabelecer novas formas de ensino.

Os objetivos gerais deste estudo passaram pela determinação do grau de motivação global dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Vila Nova de Gaia para realizar as suas funções e do grau de motivação dos mesmos para a promoção da educação para o empreendedorismo junto dos seus alunos.

Através de um inquérito aos professores titulares no agrupamento de escolas do 1º ciclo do ensino básico do concelho de Vila Nova de Gaia, obtivemos 61 respostas válidas e que foram alvo de análise e respetivas conclusões.

Do total dos professores inquiridos, observou-se um predomínio do género feminino, sendo que a faixa etária mais representativa a que vai dos 40 aos 49 anos. 78,7% dos docentes possuía o grau de licenciatura e quase metade do total da amostra tem entre 21 e 30 anos de serviço.

Quando questionados sobre a motivação para exercer a profissão docente, 73,8% mostram-se Motivados ou Muito Motivados, no entanto, 57,4% afirmam que se voltassem atrás escolheriam uma nova profissão. Mais interessante ainda é o facto de 70,5% dos inquiridos acreditarem que os seus colegas não se mostram motivados para a prática docente.

Apenas 2 professores frequentaram pelo menos uma disciplina ligada ao empreendedorismo na faculdade, não tendo sido esta questão usada para efeitos de análise uma vez que as conclusões não seriam relevantes. No entanto, 44,3% frequentaram formações ligadas à mesma temática.

Cerca de 16,4% já integraram, em alguma escola, o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo. Por outro lado, 68,9% dos inquiridos afirmou já ter realizado atividades para promover nos seus alunos competências empreendedoras.

Os professores que compõem a amostra registam uma maior motivação para a realização de tarefas ligadas ao ensino (Ensinar), especialmente para estar em contato com os alunos e manter comunicação com os mesmos. Ou seja, em média os professores estão mais motivados para a tarefa de Ensinar, sendo as que menos os motivam, as tarefas administrativas. As motivações dos professores são diferentes para as diferentes tarefas de docência.

Para incutir nos alunos um espírito empreendedor, autónomo e criativo, e em termos médios, os professores inquiridos recorrem com maior frequência a:

- Ensinar os alunos como preparar-se para o futuro.
- Fornecer ferramentas para a tomada de decisões e resolução de problemas.
- Promover o conhecimento do mundo que os rodeia.
- Motivar os alunos para o desenvolvimento do espírito crítico, responsabilidade, cooperação e solidariedade.
- Promover o "aprender-fazendo" como abordagem de ensino/aprendizagem.

Tal como Ruskovaara e Pihkala (2015), conclui-se também que a motivação dos professores não é influenciada pelo facto de o professor ser do sexo masculino ou feminino. Os resultados mostram também que as práticas educativas de empreendedorismo levadas a cabo pelos professores não são dependentes da idade ou das habilitações académicas dos professores. No entanto, os inquiridos com mais tempo de serviço apresentam maiores níveis de motivação global.

Ao contrário do que Ruskovaara e Pihkala (2015) concluíram, a motivação para a promoção da educação para o empreendedorismo não é influenciada pelo facto de os professores terem ou não frequentado formação específica para a mesma, facto que será justificado pela dimensão amostral e/ou contextualização em torno do estudo.

Os professores revelam um sentimento de competência e segurança no trabalho que executam. A capacidade de eficácia na interação com o meio envolvente (competência) é a necessidade que observa uma média superior face às restantes. A necessidade de autonomia, ou seja, capacidade de regular as suas próprias ações é a componente que revela uma média mais baixa. Considerando apenas a média, os professores inquiridos sentem uma maior eficácia na interação com o envolvente, mas não são da mesma opinião quanto à sua capacidade de regular as suas ações. Conclui-se assim que os professores não têm a mesma perceção em relação ao seu grau de Autonomia, de Competência e de Relacionamento em face do seu envolvente profissional.

Os docentes encontram-se moderadamente motivados para a educação para o empreendedorismo. Os dados amostrais permitem concluir que as motivações Intrínseca, Identificada, Externa, Introjetada e Amotivação são estatisticamente diferentes.

A motivação para a educação para o empreendedorismo por parte dos professores inquiridos está mais concentrada nas regulações externa e introjetada, isto é, as suas ações são movidas por fatores externos, sem intenção ou vontade do indivíduo em executá-las, ou de uma forma de relativamente controlada em que os comportamentos ou ações são realizados de forma a evitar culpa ou ansiedade ou para aumentar ego.

Considerando as características sociodemográficas, o nível de motivação do professor, a frequência de formação ligada à educação para o empreendedorismo e o facto de o professor já ter realizado atividades para promover as competências empreendedoras, conclui-se que apenas o e a realização de atividades para promover as competências empreendedoras influenciam a motivação global para a educação para o empreendedorismo.

É interessante observar que o nível de motivação global influencia negativamente a motivação para a educação para o empreendedorismo. Esta constatação poderá ser justificada pelas novas abordagens ao ensino que poderão funcionar como um estímulo e, portanto, aumentam o nível de motivação para a “nova” docência, para a educação para o empreendedorismo.

Ao nível das dificuldades que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico encontram para a promoção da educação para o empreendedorismo na escola onde trabalham, encontram-se 5 grupos principais que descrevem as mesmas. A maior dificuldade na promoção deste tipo de educação está no que se pode definir como o Sistema de Educação, na falta de materiais didáticos, de recursos pedagógicos, de programas fundamentados, na pouca formação, na falta de divulgação e no pouco interesse das entidades locais. Esta conclusão vai de encontro ao citado por Lopes e Teixeira (2007, citado por Palinhas, 2010) de que o principal obstáculo é a falta de motivação dos professores que muitas vezes não estão preparados para o ensino vocacionado para o empreendedorismo e têm falta de material pedagógico.

Outro conjunto de dificuldades está relacionado com Exigência do Trabalho Docente nomeadamente com as ao nível do trabalho docente e a demasiada burocracia para implementar este tipo de projetos.

O terceiro grupo está focado no ambiente escolar, nomeadamente com os incentivos da direção escolar e dos coordenadores e a pouca motivação dos colegas de trabalho para a promoção da educação para o empreendedorismo.

Os dois últimos fatores estão relacionados com os alunos, com a sua heterogeneidade dos Alunos e a falta de motivação dos mesmos.

Uma primeira limitação para a elaboração deste trabalho deveu-se à pouca variedade de estudos empíricos sobre esta temática e sobretudo para o nível de ensino em questão. A divulgação e fomento da educação para o empreendedorismo em Portugal ainda é muito recente e, portanto, não existe uma base científica bem estabelecida.

A generalização para universos mais alargados do estudo constitui uma limitação óbvia. A amostra que serviu de base ao estudo realizado centrou-se apenas nos agrupamentos de escolas do concelho de Vila Nova de Gaia. Seria interessante fazer o mesmo estudo para amostras de maiores dimensões e para mais concelhos de forma a obter resultados mais sustentados.

Seria ainda relevante alargar o estudo aos professores dos demais níveis de ensino pelo facto de que a dimensão do 1.º Ciclo do Ensino Básico não é suficiente para tirar conclusões sobre a educação para o empreendedorismo globalmente.

Apesar destas limitações, esta investigação torna-se relevante na medida em que, através dela, podemos observar, que apesar de haver ainda um longo caminho a percorrer, para implementar o empreendedorismo no nosso país, temos de ser firmes e apostar cada vez mais em programas específicos, para a sua promoção nas escolas.

É importante percebermos, que um país sem pessoas empreendedoras não tem grande futuro, pois só confiando, sonhando e acreditando é que se consegue atingir grandes objetivos.

O Ministério da Educação, deve apostar e promover o empreendedorismo nas escolas o mais cedo possível, para isso é importante mudar mentalidades e acreditar no futuro.

Eu acredito.

Referências bibliográficas

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman and Co.
- Barreira, D. D., & Nakamura, A. P. (2006). Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos. *Aletheia*, (23), 75-80.
- Barreiros, J. L. (2008). *Fatores que influenciam na motivação de professores* (Monografia). Centro Universitário de Brasília, Aveiro.
- Bennett, R. (2006). Business lecturers' perceptions of the nature of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 12(3), 165-188.
- Butler, R., & Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467.
- Can, S. (2015). Factors motivating teachers working at elementary and secondary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3087-3093.
- Chaves, M. D. R. R. (2009). *Empreendedorismo na escola: a emergência de um outro paradigma na educação/formação* (Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto). <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20315> [aced. 15/01/2019]
- Chaves, Rosário Rito, & Parente, Cristina. (2011). O empreendedorismo na escola e o paradigma das competências: o caso da Junior Achievement - Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (67), 65-84.
- Chiavenato, I. (2006). *Recursos Humanos: o capital humano nas organizações*. São Paulo: Atlas.
- Collie, R. J. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time* (Doctoral dissertation, University of British Columbia). <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/ubctheses/24/items/1.0165878> [aced. 05/12/2018]
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189.
- Cunha, F., & Heckman, J. (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47.
- Dantas, J., & Grilo, L. (2014). Empreendedorismo e Empreendedores. O Papel da Educação. *Sensos*, 4(2).

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Delors et al. (1996) *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Paris: UNESCO.
- E. Ruskovaara & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education+ training*, 55(2), 204-216.
- Eimers, M. T. (1997). The Role of Intrinsic Enjoyment in Motivating Faculty. *Thought & Action*, 13(2), 125-42.
- Elena Ruskovaara & Timo Pihkala (2015) *Entrepreneurship Education in Schools: Empirical Evidence on the Teacher's Role*, The Journal of Educational Research, 108:3, 236-249
- Elena Ruskovaara, Timo Pihkala, (2013) "Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices", Education + Training, Vol. 55 Issue: 2, pp.204-216
- Esteve, J. M. (1991). *Mudanças sociais e função docente*. In A. Nóvoa (ed.), *Profissão Professor*. (pp93-124). Porto: Porto Editora.
- Essays, UK. (November 2018). The Factors Affecting Teacher Motivation. <https://www.ukessays.com/essays/education/the-factors-affecting-teachers-motivation-education-essay.php?vref=1> [aced. 07/10/2018]
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). *The work tasks motivation scale for teachers (WTMST)*. Journal of Career assessment, 16(2), 256-279.
- Ferreira, A. et al. (2006). *Motivação no ambiente trabalho: um estudo de caso em uma empresa siderúrgica*. https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos09/429_111_Motivacao_Submetido_Seget_2009.pdf [aced. 06/12/2018]
- Fiet, J. O. (2001). *The theoretical side of teaching entrepreneurship*. Journal of business venturing, 16(1), 1-24.
- Final Report of the Expert Group, "Best Procedure" Project on Education and Training for Entrepreneurship", Comissão Europeia (2002:40),
- Flores, M. A. (2016). Da Avaliação de Professores: Algumas Reflexões sobre o Caso Português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1).
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gibb, A. (2011). Concepts into practice: meeting the challenge of development of entrepreneurship educators around an innovative paradigm: The case of the

International Entrepreneurship Educators' Programme (IEEP). *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 17(2), 146-165.

Gokce, F. (2010). Assessment of teacher motivation. *School Leadership and Management*, 30(5), 487-499.

Gomes, A. R., Silva, M. J., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A., & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 67-93.

Gonçalves, L. F. S. (2014). *Promoção do empreendedorismo-Caso prático do Programa Integrado de Empreendedorismo de Santa Maria da Feira*. (Tese de Mestrado, Faculdade de Economia da Universidade do Porto). <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77666> [aced. 15/02/2019]

Gonçalves, V. (2009). *Empreendedorismo: do ensino básico ao ensino superior*. In X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2726> [aced. 15/09/2018]

Gonçalves, V. (2017). *Educação para o Empreendedorismo: relato de uma experiência educativa*. CEE'2017: Atas da Conferência Educação para o Empreendedorismo (pp. 123-128). <https://proa.ua.pt/index.php/cee/article/view/2206> [aced. 15/10/2018]

Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.

Griffin, D. K. (2010). A Survey of Bahamian and Jamaican Teachers' Level of Motivation and Job Satisfaction. *Journal of Invitational theory and practice*, 16, 57-77.

Gultekin, H., & Erkan, A. C. A. R. (2014). The intrinsic and extrinsic factors for teacher motivation. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 47, 291.

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.

Herdeiro, R., & Silva, A. M. C. (2014). *As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente*. Atas do Congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem (pp. 1390-1401). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31974/4/IT2.pdf> [aced. 28/01/2019]

Huertas, J. A. (2006). *Motivación: Querer aprender*. Buenos Aires: Aique.

Iliya, A., & Ifeoma, L. G. (2015). Assessment of Teacher Motivation Approaches in the Less Developed Countries. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 10-17.

Imaginário, S., Cristo, E., Jesus, S. N. D., & Morais, M. D. F. (2014). Educação para o empreendedorismo em Portugal: O nascimento do Programa Empreender na Escola. *Amazônica*, 12(2), 343-362.

Jaana Seikkula-Leino, Elena Ruskovaara, Markku Ikavalko, Johanna Mattila, Tiina Rytola, (2010) "Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher?", *Education + Training*, Vol. 52 Issue: 2, pp.117-127.

Jardim, J. & Franco, J. E. (2013). *Portugal Empreendedor*. Lisboa: INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda

Jardim, J., Paolinelli, L. A. & Rodrigues, R. (2018). *Exploradores de sonhos*. Lisboa: Theya Editores

Jardim, J. (2016). *Brincadores de Sonhos*. Lisboa: Theya Editores

Jardim, J. (2019a). *Antiempreendedorismo*. In Jardim, J. & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia – Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 17-23). Lisboa: Gradiva.

Jardim, J. (2019b). *Cultura Empreendedora*. In Jardim, J. & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia – Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 181-184). Lisboa: Gradiva.

Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o Bem-estar Docente: Uma Lição de Síntese*. Porto: Edições ASA.

Jones, B., & Iredale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education+ training*, 52(1), 7-19.

Kasser, T., Davey, J., & Ryan, R. M. (1992). Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*, 37(3), 175.

Kiatkawsin, K. (2017). Young travelers' intention to behave pro-environmentally: Merging the value-belief-norm theory and the expectancy theory. *Tourism Management*. 59. 76-88.

Knüppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. *Educar em revista*, (27).

Lam, S. F., Cheng, R. W. Y., & Choy, H. C. (2010). School support and teacher motivation to implement project-based learning. *Learning and Instruction*, 20(6), 487-497.

Lepistö, J., & Ronkko, M. L. (2013). Teacher students as future entrepreneurship educators and learning facilitators. *Education+ Training*, 55(7), 641-65

Lewis, K., & Massey, C. (2003). Delivering enterprise education in New Zealand. *Education+ Training*, 45(4), 197-206.

Lopes, Rose M. A.; Teixeira, Maria A. A.; (2007), "The Case of São José dos Campos Public Primary Entrepreneurial Education: One of the Best Practices in Brazil"; Proceedings of IntEnt 2007 – 17th Global Conference, Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, Gdansk, Poland

- MA, W. Y., & LIU, X. (2016). *A New View on Teaching Motivation—Self-determination Theory*. *Sino-US English Teaching*, 13(1), 33-39.
- Marina, J. A. (1997). Huertas, JA Motivación. *Querer aprender Buenos Aires: Aique*, 1997, 412 pág. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (16), 91-92.
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*.: 3ª edição. Edições Sílabo.
- Mattos, L. V. D. (2011). Alfred Marshall, capitalism and his social utopia. *Economia e Sociedade*, 20(3), 637-659.
- Mendes, A. (2007). Apontamentos sobre a educação para o empreendedorismo em Portugal: 2007. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (41-3) 285-298.
- Mertler, C. A. (2001). *Teacher Motivation and Job Satisfaction in the New Millennium*. <https://eric.ed.gov/?id=ED461649> [aced. 10/01/2019]
- Moreira, H. (1997). A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. *Revista Educação e Tecnologia*. Campinas, (1), 88-96.
- Moreira, H. (2005) *A motivação e o comprometimento do professor na perspetiva do trabalhador docente na perspetiva do trabalhador docente*. *Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 19, p. 209-232, jan./jun. 2005.
- Neves, A. L. (2002). *Motivação para o trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Paço, A. D., & Palinhas, M. J. (2011). Teaching entrepreneurship to children: a case study. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(4), 593-608.
- Palinhas, M. J. B. (2010). *Ensino de empreendedorismo a crianças* (Tese de Doutoramento – Universidade da Beira Interior). <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/2971> [aced. 16/01/2019]
- Parente, C. & Chaves, R. (2011). *O empreendedorismo na escola e o paradigma das competências*. *Sociologia, problemas e práticas*, 67, pp. 65-84
- Parente, C. (2003). *Construção social das competências profissionais: dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector metalomecânico*.
- Pereira, A. S. (2019). *Autodeterminação*. In Jardim, J. & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia – Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 58-59). Lisboa: Gradiva.
- Pereira, A. S. (2019). *Autoeficácia*. In Jardim, J. & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia – Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 59-60). Lisboa: Gradiva.
- Perlman, D. J. (2013). Effective teaching and motivation: application of self-determination theory. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, 3 (2), pp. 31-37.

- Pires, A. F. E., & Soares, A. E. (2012). *Entrepreneurship Education: The Portuguese Picture*. Instituto Politécnico de Tomar, 1-7.
- Porfírio, J. A. (2019). *Empreendedorismo*. In Jardim, J. & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia – Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 249-255). Lisboa: Gradiva.
- Redford, Dana T. "Entrepreneurship education in Portugal: 2004/2005 national survey." *Comportamento Organizacional e Gestão* 12.1 (2006): 19-41.
- Rosa, L. (1994). *Cultura Empresarial – Motivação e Liderança (Psicologia das Organizações)*. Lisboa: Presença.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Samwel Mwasalwiba, E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education+ Training*, 52(1), 20-47.
- Samwel Mwasalwiba, E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education+ Training*, 52(1), 20-47.
- Santos C., Martins E. e Paula Campos (2019). *Aprendizagem ao Longo da Vida*. In Jardim, J. & J. E. Franco (Eds.), *Empreendipédia – Dicionário de Educação para o Empreendedorismo* (pp. 25-28). Lisboa: Gradiva.
- Santos, M. P. S. (2015). *Projetos de empreendedorismo nas escolas: impactos nos alunos e na organização escolar* (Tese de Mestrado – Universidade dos Açores). <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3408/1/DissertMestradoMarcoPauloSousaSantos2015.pdf> [Aced. 15/09/2018]
- Schwartz, M. (2008). *Teacher education for moral and character education*. Handbook of moral and character education. 583-600. New York: Routledge.
- Seabra, F. (2010). *Ensino Básico: repercussões da organização curricular por competências na estruturação das aprendizagens escolares e nas políticas curriculares de avaliação* (Tese de Doutoramento – Universidade do Minho). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10877> [Aced. 25/03/2019]
- Seco, G. M. D. S. B. (2000). *A satisfação na actividade docente* (Tese de Doutoramento – Universidade de Coimbra). <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/217> [Aced. 20/02/2019]
- Seikkula-Leino, J., et al. (2009). *Teachers realizing entrepreneurship education—their practices and reflections*. Actas ESU Conference, Benevento, (pp. 8-13).

Seikkula-Leino, J., et al. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education+ training*, 52(2), 117-127.

Shepherd, D. A. (2004). *Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure*. *Academy of Management Learning & Education*, 3(3), 274-287.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and teacher education*, 25(3), 518-524.

Sørebø, Ø., Halvari, H., Gulli, V. F., & Kristiansen, R. (2009). The role of self-determination theory in explaining teachers' motivation to continue to use e-learning technology. *Computers & Education*, 53(4), 1177-1187.

Teixeira, C. M. M. (2012). *educação para o empreendedorismo: um estudo sobre o projeto nacional de educação para o empreendedorismo* (Tese de Mestrado – Universidade de Coimbra).

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 981-1002.

Van Herpen, M., Van Praag, M., & Cools, K. (2005). The effects of performance measurement and compensation on motivation: An empirical study. *De Economist*, 153(3), 303-329.

Vries, M. F. R. K (1993). *A inveja, grande esquecida dos fatores de motivação em gestão*. In: Chanlat, J.F. (Ed.) *O Indivíduo na Organização – Dimensões Esquecidas*. (2.^a ed.). São Paulo: Atlas.

Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education & Society*, 40(5), 78-85.

Zanelli, C. J.; Borges, A. E. J.; Bastos, B. V. A. (2004). *Psicologia, organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Anexos

Anexo 1

Carta de apresentação

Anexo 2

Questionário

“Avaliar a motivação dos professores do 1º ciclo para promoverem a educação para o empreendedorismo junto dos seus alunos”

Caro Professor,

O presente estudo tem como base uma Dissertação de Mestrado de Gestão de Recursos Humanos do ISLA – Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia, de Vila Nova de Gaia, de Leonel Luís Curado Cunha.

Os dados serão analisados de forma global, utilizando métodos estatísticos que visam padrões ou perfis gerais e não pessoais.

Os questionários procuram obter informação ao nível de dados demográficos, da motivação dos professores do ensino básico em geral e, particularmente, da motivação dos mesmos para promover a educação para o empreendedorismo junto dos seus alunos.

Garante-se a confidencialidade no tratamento dos dados, sendo estes destinados exclusivamente ao estudo académico em questão.

A qualidade e validade dos resultados dependem da sua colaboração.

Agradeço desde já participação neste questionário e na atenção e tempo dispensados.

Dados Sociodemográficos

Género: Feminino ☐ Masculino ☐

Idade: 20-29 ☐ 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50-59 ☐ +60 ☐

Habilitações Académicas:

Bacharelato ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento ☐

Anos de Serviço: 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16-20 ☐ 21-30 ☐ +31 ☐

Motivação para ser professor

No geral qual o seu nível de motivação para exercer a profissão de professor:

Muito motivado ☐ Motivado ☐ Pouco motivado ☐ Nada motivado ☐

Se tivesse oportunidade de começar uma nova carreira, escolheria ser professor? Sim ☐ Não ☐

No geral, acredita que os professores com quem trabalha estão motivados? Sim ☐ Não ☐

Qual o grau de motivação para a realização das diferentes tarefas de docente?

Coloque uma cruz sobre o número que corresponde ao seu nível de motivação face às afirmações abaixo apresentadas.

	Nada Motivado	Pouco Motivado	Moderadamente Motivado	Fortemente Motivado	Totalmente Motivado
	1	2	3	4	5
Ensinar					
1	Qual a motivação para dar aulas?				
2	Qual a motivação para responder às perguntas e ouvir as necessidades dos alunos?				
Avaliação dos Alunos					
1	Qual a motivação para realizar avaliações e exames?				
2	Qual a motivação para corrigir testes e exames?				
3	Qual a motivação para inserir notas?				
4	Qual a motivação para fazer comentários aos alunos?				
Tarefas Administrativas					
1	Qual a motivação para registar e transmitir ausências?				
2	Qual a motivação para construir arquivos disciplinares?				
3	Qual a motivação para participar em reuniões com coordenadores para estudar casos disciplinares?				
4	Qual a motivação para participar em reuniões com professores?				
5	Qual a motivação para participar em reuniões com a direção?				
6	Qual a motivação para participar em assembleias escolares?				
Tarefas Complementares					
1	Qual a motivação para realizar a orientação tutorial?				

2	Qual a motivação para o envolvimento em atividades extracurriculares com os alunos dentro e fora da escola?	1	2	3	4	5
3	Qual a motivação para participar em formação de melhoria contínua?	1	2	3	4	5

O TRABALHO DE DOCENTE E O AMBIENTE ESCOLAR

Coloque uma cruz sobre o número que corresponde ao seu nível de concordância face às afirmações abaixo apresentadas.

	Não concordo	Concordo pouco	Concordo moderadamente	Concordo	Concordo totalmente	
	1	2	3	4	5	
1	Sinto-me à vontade para expressar as minhas ideias e opiniões como professor.	1	2	3	4	5
2	Muitas vezes, no trabalho, sinto-me pressionado pelo coordenador ou pela direção escolar.	1	2	3	4	5
3	Se eu pudesse escolher, eu executaria o meu trabalho de forma diferente.	1	2	3	4	5
4	As minhas tarefas estão de acordo com o que eu realmente quero fazer.	1	2	3	4	5
5	Sinto-me à vontade para fazer o meu trabalho da maneira que achar melhor.	1	2	3	4	5
6	No meu trabalho, sinto-me forçada a fazer coisas que não quero fazer.	1	2	3	4	5
7	Muitas vezes sinto-me pressionado pelos encarregados de educação.	1	2	3	4	5
8	Eu sinto-me competente no meu trabalho.	1	2	3	4	5
9	Eu sou bom nas tarefas que executo no meu trabalho.	1	2	3	4	5
10	No trabalho, sinto-me parte de um grupo.	1	2	3	4	5
11	A direção escolar e os coordenadores mantêm uma boa relação de trabalho.	1	2	3	4	5
12	Os encarregados de educação colaboram com os meus projetos.	1	2	3	4	5

PROMOVER A EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO

Na sua formação como professor (faculdade) frequentou alguma disciplina ligada à educação para o empreendedorismo?

Sim

Não

Enquanto professor frequentou alguma formação ligada à educação para o empreendedorismo?

Sim

Não

Enquanto professor já integrou, em alguma escola, o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo?

Sim	Não
-----	-----

Enquanto professor já realizou atividades para promover nos seus alunos as competências empreendedoras?

Sim	Não
-----	-----

Em relação à sua motivação para a promoção da educação para o empreendedorismo, qual o seu nível de concordância face às seguintes afirmações:

	Não concordo 1	Concordo pouco 2	Concordo moderadamente 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5
1	Seria um prazer promover e fomentar a educação para o empreendedorismo.				1 2 3 4 5
2	Seria importante para mim promover e aplicar este tipo de educação.				1 2 3 4 5
3	Só promoveria a educação para o empreendedorismo para não me sentir culpado.				1 2 3 4 5
4	Não consigo ver relevância alguma na educação para o empreendedorismo.				1 2 3 4 5
5	Penso que seria interessante promover a educação para o empreendedorismo.				1 2 3 4 5
6	Não vejo qual o propósito de promover a educação para o empreendedorismo.				1 2 3 4 5
7	Promover a educação para o empreendedorismo permitia atingir objetivos de trabalho que considero importantes.				1 2 3 4 5
8	Só promoveria a educação para o empreendedorismo se a direção me exigisse.				1 2 3 4 5
9	Já tentei promover a educação para o empreendedorismo, mas agora não vejo motivo.				1 2 3 4 5
10	A promoção da educação para o empreendedorismo seria importante para o sucesso escolar dos meus alunos.				1 2 3 4 5

Enquanto Professor e para incutir nos alunos um espírito empreendedor, autónomo e criativo, em que medida:

	Nunca	Muito pouco	Moderadamente	Várias vezes	Sempre
	1	2	3	4	5
1	Se envolve em projetos com o objetivo de desenvolver as capacidades dos alunos em cooperação com entidades locais.				1 2 3 4 5
2	Se envolve em projetos com o objetivo de desenvolver as capacidades dos alunos em cooperação com entidades nacionais.				1 2 3 4 5
3	Se envolve em projetos com o objetivo de desenvolver as capacidades dos alunos em cooperação com entidades internacionais.				1 2 3 4 5
4	Tenta ensinar os alunos como preparar-se para o futuro.				1 2 3 4 5
5	Ensina a agir de forma empreendedora como indivíduo e como cidadão ativo.				1 2 3 4 5
6	Fornece ferramentas para os capacitar na tomada de decisões e resolução de problemas.				1 2 3 4 5
7	Promove o conhecimento do mundo que os rodeia.				1 2 3 4 5
8	Fomenta a realização de eventos que motivem a participação dos alunos, dos encarregados de educação e da comunidade escolar.				1 2 3 4 5
9	Motiva os alunos para o desenvolvimento do espírito crítico, sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.				1 2 3 4 5
10	Promove o "aprender-fazendo" como abordagem de ensino/aprendizagem.				1 2 3 4 5
11	Convida oradores de várias áreas sociais e económicas para falar sobre as suas atividades laborais.				1 2 3 4 5
12	Fomenta a aprendizagem cooperativa através de projetos ou discussão de temas em equipa.				1 2 3 4 5
13	Promove a atividade de dramatização pedagógica aplicada a casos da vida real direcionados para o empreendedorismo.				1 2 3 4 5

Promover a educação para o empreendedorismo na sua escola é difícil porque:

	Não concordo 1	Concordo pouco 2	Concordo moderadamente 3	Concordo 4	Concordo totalmente 5					
1	Existe um grupo de alunos muito heterogêneo.					1	2	3	4	5
2	Existem poucos recursos pedagógicos, nomeadamente novas tecnologias.					1	2	3	4	5
3	Existem poucos materiais didáticos vocacionados para o empreendedorismo.					1	2	3	4	5
4	Não existem programas devidamente fundamentados e validados para aplicação na sala de aula.					1	2	3	4	5
5	Existe pouca formação na área da educação para o empreendedorismo.					1	2	3	4	5
6	A divulgação da educação para o empreendedorismo é fraca.					1	2	3	4	5
7	É requerida demasiada burocracia para implementar este tipo de projetos.					1	2	3	4	5
8	Os alunos estão pouco motivados para este tipo de atividades.					1	2	3	4	5
9	Existem demasiadas exigências ao nível do trabalho docente.					1	2	3	4	5
10	A direção escolar e os coordenadores não incentivam nem promovem a educação para o empreendedorismo.					1	2	3	4	5
11	Os colegas de trabalho estão pouco motivados para a promoção da educação para o empreendedorismo.					1	2	3	4	5
12	As entidades locais, empresas e associações comunitárias não mostram interesse em participar em atividades que visem a promoção da educação para o empreendedorismo.					1	2	3	4	5

Muito Obrigado pela sua colaboração!