



Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Maria Cecília da Silva Pontes

Orientadora: Prof.^a Doutora Patrícia Jardim da Palma

Dissertação para obtenção de grau de Mestre
em Administração Pública - Especialização em Educação

Lisboa
2013



Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
UNIVERSIDADE DE LISBOA

A escola como veículo de motivação e desenvolvimento dos alunos

Maria Cecília da Silva Pontes

Orientadora: Prof.^a Doutora Patrícia Jardim da Palma

Lisboa

2013

Os melhores RUMOS para os Cidadãos da Região



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA



REPÚBLICA PORTUGUESA



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Agradecimentos

Agradeço à Professora Auxiliar Patrícia Jardim da Palma, minha orientadora, pela sua disponibilidade, apoio e atenção.

Agradeço aos Professores que ministraram os seminários temáticos no âmbito deste mestrado: Professor Catedrático João Bilhim, Professor Catedrático Albino Lopes, Professora Auxiliar Elisabete Carvalho, Professor Auxiliar Fernando Serra e Professor Auxiliar Miguel Lopes.

Agradeço ao Professor Doutor Manuel André, à Presidente da Escola do segundo e terceiro ciclos Dr.º Horácio Bento de Gouveia, Mestre Fátima Teles, às colegas de mestrado da Escola do segundo e terceiro ciclos Dr.º Horácio Bento de Gouveia (Alda Matos, Ana de Jesus, Marta Vieira, Patrícia Cró, Sílvia Santos e Zózima Gonçalves), a todos os alunos que colaboraram no Focus Group.

Agradeço particularmente à Carla, à Cisaltina, à Fátima, à Gizeli, ao Gonçalo e à Luísa, pelo apoio e amizade.

Aos meus pais e à minha querida irmã, pelo vosso amor e apoio.

RESUMO

A presente investigação apresenta como objetivo primordial o de definir o papel da escola como veículo de desenvolvimento e transformação dos alunos em futuros talentos e em função dos resultados obtidos lançar recomendações para estudos futuros.

Deseja-se uma escola, onde formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, ou seja, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desenvolver de talentos de cada um com vista ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade. O ideal no ato educativo seria o professor, tendo em conta a multiplicidade de estilos motivacionais existentes na sala de aula, ser capaz de adaptar os procedimentos didáticos a essa multiplicidade.

Através das teorias motivacionais de Vroom e de Maslow, compreende-se os fatores que agem sobre os jovens e movem o seu comportamento. Pela metodologia da análise de conteúdo das respostas obtidas no Focus Group a dois grupos de alunos do nono ano de escolaridade da escola dos segundo e terceiro ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, procurou-se explorar as causas da desmotivação e as estratégias motivadoras do ensino-aprendizagem no sentido de envolver os alunos com as atividades escolares.

A pesquisa permitiu conhecer a escola vivida por alunos adolescentes que declararam a escola, os currículos, os professores, o tipo de aula e os próprios alunos como causas da sua desmotivação. Relativamente às estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem, os alunos deste estudo encaram que a atribuição de recompensas em troca de resultados escolares positivos, favorece a motivação para aprender. A escola é vista como um espaço de formação para obter uma habilitação literária, mas que a oferta educativa necessita ser diversificada. Os currículos deveriam capacitar os alunos a integrar o mundo do trabalho. Os professores conseguem mover os alunos para a aprendizagem quando procuram desenvolver as necessidades de cada aluno. O tipo de aula em que os professores incentivam à sua participação e cooperação decorrem de uma forma mais frutífera.

Palavras-chave: Educação, Talento, Escola, Alunos, Motivação, Sucesso Escolar.

ABSTRACT

This study's main goal is that to define the school's role as a mean of developing and turning students into future talents. Taking into account all the answers produced by this study, we hope that it may also turn into an important tool to help future research studies on this didactic field.

We totally desire that kind of school where teaching involves the creation of more demanding and stimulating learning contexts, that is to say, formative opportunities that may support the growth of healthy attitudes and the development of certain individual talents which may enable students to develop important skills to become inserted in society. The ideal educational act should involve such a model of teacher who could, on one hand, be able to deal with the multiplicity of motivation styles existing in the classroom but on the other hand could he also be able to adapt all the didactic proceedings to that multiplicity.

Through Vroom's and Maslow's motivational theories we are able to understand all the issues acting upon teenagers and their behaviour. Through the content analysis of the answers provided by two distinct groups of 9th grade students in the Focus Group at Escola dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, one tried to point out both the causes of demotivation and some motivating teaching and learning strategies so as to involve students in their learning process and school activities.

This research work has allowed us to get to knowing school as regarded by teen-students who have pointed out school, the curricula, teachers, lessons in general and the other students as their demotivation main cause. As far as motivation strategies are concerned, the students involved in this research have considered that rewards to stimulate positive results can favour motivation towards learning. School is regarded also as a forming space which may provide them with na academic degree. On the other hand, they have also considered that school's educative offer should be more diversified than it really is. Curricula should then provide students with skills which could lead them directly into the job market. Teachers are able to involve their students into the learning process if they can either recognize or develop the needs of each student. The more teachers demand student's participation and cooperation the more pleasurable and fruitful lessons will be.

Key-Words: Education; Talent; School; Students; Motivation; School Success.

INDICE

INTRODUÇÃO	5
I. REVISÃO DA LITERATURA	8
1. Administração Pública.....	8
2. Administração da Educação.....	9
3. O Papel da Escola de Hoje.....	11
3.1. Imagem da escola.....	11
3.2. Insucesso escolar	12
3.3. Motivação.....	14
3.3.1. Teoria motivacional de Vroom	14
3.3.2. A Teoria motivacional de Maslow.....	16
3.3.3. Desenvolvimento do talento nos jovens.....	18
3.3.4. Práticas educativas no combate ao insucesso escolar.....	19
II. METODOLOGIA	23
1. Design.....	23
2. O Papel do Investigador.....	24
3. Participantes.....	24
4. Técnica de Recolha dos Dados - Focus Group	25
5. Técnica de Análise dos Resultados – Análise de Conteúdo	30
III. RESULTADOS.....	33
IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	38
1. Causas da desmotivação.....	38
2. Estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem	43
V. CONCLUSÕES.....	50
VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
VII. ANEXO - Autorização para a realização das entrevistas Focus Group	60

INTRODUÇÃO

Desenvolver competências e adquirir conhecimento são vulgarmente tarefas que associamos à escola, mas fazer refletir, promover a criatividade, o empreendedorismo, o gosto pela descoberta e promover talento devem ser igualmente considerados na função da escola. Entre Einstein, Newton, Joaquim Cortez, Bethoveen, Bill Gates, Agatha Christie ou Steve Jobs é certamente difícil escolher o mais talentoso. Todos eles excelentes pensadores e executantes nas suas áreas específicas. Mas terão aprendido e desenvolvido na escola as suas potencialidades naturais? Terão sido alunos de tanto sucesso académico como profissional? É curioso que a maioria destas personalidades notáveis não tenha sido brilhante na escola ou não tenha sequer frequentado ou terminado os seus cursos superiores. Foi após terem saído da escola, ou durante a frequência da mesma, que todos eles se consolidaram profissionalmente nas mais diversas áreas.

Os jovens de hoje serão os profissionais/talentos de amanhã, o que implica ser-se portador de qualidades essenciais, tais como: sensibilidade, empatia, respeito, humildade, altruísmo, otimismo, responsabilidade, que por sua vez denotam a liderança e a aptidão de equilibrar competências, habilidades e atitudes.

O aspeto primordial a ser considerado é o valor do potencial humano. Assim, e segundo o Professor David Ulrich, apud (Palma & Lopes, 2012), o talento compreende três componentes essenciais: a competência, o compromisso e o sentido de contribuição.

É preciso alimentar-se o talento e compreender a forma como esse talento se exprime de modo diferente em cada indivíduo. Tudo isto exige que nas escolas se criem ambientes em que cada jovem se sinta inspirado a crescer criativamente, ou seja, é função da escola garantir que todos os jovens alcancem elevados níveis de realização pessoal e satisfação, ao descobrirem aquilo que fazem bem por natureza e desencadeando as suas paixões. Aperfeiçoar o talento implica dedicação especializada, mestria, atenção aos pormenores, uma exigência permanente e objetivos definidos. As diferentes escolas especializadas surgem como importância fulcral para emergirem talentos. Conservatórios de música, escolas de teatro, academias de dança, centros de línguas são exemplos de imprescindíveis locais para o aperfeiçoamento dos jovens talentos (Robinson, 2010).

É nas escolas que podemos aprender as mais diversas disciplinas, mas deve também ser na escola que se deve aprender a pensar, a refletir, a decidir, a explorar, a experimentar, a desenvolver espírito crítico e a partir à descoberta do que nos alimenta a paixão. São as competências transversais para podermos explorar e desenvolver os nossos talentos. É quando se descobre o nosso Elemento, ou seja, o que move a nossa paixão e para a qual movemos mais esforço, mais dedicação, mais empenho, mais motivação e obtemos mais sucesso.

Sucesso que se traduz no fazer-se aquilo que se gosta, fazendo-o naturalmente bem feito, com menor esforço, o que proporciona plenitude e realização pessoal. A descoberta do nosso Elemento é primordial para o bem-estar e sucesso pessoais e, conseqüentemente, para a saúde das organizações e a eficiência do sistema educacional (Robinson, 2010).

Vroom considera que a motivação é produto do valor previsto atribuído a um objetivo pela probabilidade de o alcançar. Deste modo, esta teoria baseia-se no facto de a motivação constituir um processo que pressupõe escolhas entre comportamentos, sendo que o indivíduo tem noção das conseqüências de cada alternativa de ação como um conjunto de possíveis resultados decorrentes do seu comportamento. A motivação depende da expectativa que o indivíduo tem em ser recompensado face ao trabalho desempenhado (Vroom, 1988).

De acordo com Vroom, a motivação da pessoa para escolher fazer entre A, B ou C depende de três fatores: do valor que ela atribui ao resultado provindo de cada alternativa; da percepção de que a obtenção de cada resultado está ligada a uma compensação e da expectativa que ela tem de poder obter cada resultado (Vroom, 1988).

Abraham Maslow (1968, cit. por Sprinthall & Sprinthall, 1993) sugeriu que existe uma ordem definida através da qual os indivíduos tentam satisfazer as suas necessidades no decorrer da vida (modelo de motivação – a hierarquia das necessidades – pirâmide das necessidades de Maslow). Este modelo admite seis camadas, que constituem as seis necessidades que nos estimulam para a ação.

Segundo Maslow (1968), uma pessoa permanecerá num determinado nível de necessidades até que estas sejam satisfeitas, passando, depois, para o nível seguinte. A hierarquia das necessidades de Maslow começa pelas necessidades básicas, que constituem a base da pirâmide e são de natureza biológica (ar, comida, descanso); de seguida, temos as necessidades de segurança, que têm como objetivo assegurar a segurança física e psicológica da pessoa (proteção contra o perigo); posteriormente, as necessidades sociais, que remetem para a necessidade de pertença a grupos (amizade, inclusão em grupos); prosseguindo na pirâmide, a quarta camada contém as necessidades de estima, que estão relacionadas com o desejo intrínseco à pessoa humana de ser valorizada e reconhecida pelas suas capacidades (reputação, reconhecimento, amor); na penúltima camada, as necessidades de autorrealização estão associadas ao crescimento pessoal e à concretização das atividades de que mais gostamos e que nos tornam mais realizados (sucesso, satisfação, ambições e talentos pessoais); a última camada reserva-se às necessidades espirituais que encaminham para uma missão de vida; a pessoa realiza as atividades de acordo com a sua identidade e valores pessoais. As necessidades espirituais não têm um carácter religioso, estando, sim, relacionadas com a partilha de uma filosofia de vida.

De acordo com Gretz (2006), o ser humano, graças à sua dimensão espiritual da sua inteligência (que tem como principais características o autoconhecimento, a transcendência, a missão e superação de limites) consegue lidar com percepções e referências que transcendem a razão e a emoção. Muitas pessoas preferem trocar a sua capacidade criativa, os seus talentos inexplorados e até mesmo a possibilidade de usufruírem de melhorias por uma suposta estabilidade.

Para Maslow (1968, cit. por Palma & Lopes, 2012), cabe à pessoa buscar aquilo por que acha que vale a pena lutar todos os dias. Isto implica a definição de uma missão de vida. Embora difícil, todas as pessoas podem encontrar o seu chamamento, definir essa missão de vida e vivenciá-la com mais significado para alcançarem mais felicidade. Segundo o mesmo autor, as necessidades espirituais apenas estariam ao alcance de algumas pessoas. Esta ideia é partilhada por Robinson (2010) que diz que a maioria das pessoas não desenvolve o seu talento e a sua paixão devido ao facto de ter uma conceção muito limitada das suas capacidades naturais. Curiosamente, a principal causa de agravamento dessa limitação deve-se à educação. Muitas pessoas concluem os estudos ou abandonam a escola sem conhecerem os seus verdadeiros talentos e sem saberem que rumo seguir. Muitas sentem que as suas qualidades não são valorizadas pela escola.

A motivação é vista, desde meados do Século XX como fator de aumento da produtividade e de melhoria da qualidade dos serviços (Abreu, 2002). Neste sentido, pretende-se, como objetivo principal da investigação, definir o papel da escola como veículo de desenvolvimento e transformação dos alunos em futuros talentos. Aditam a este objetivo os seguintes objetivos específicos: compreender a importância da educação no desenvolvimento de um tecido empresarial mais inovador e empreendedor em Portugal; explorar as causas de desmotivação entre os alunos; analisar a imagem que a escola transmite aos alunos; envolver os alunos com as atividades escolares e procurar estratégias motivadoras do ensino-aprendizagem.

Assim, pretende-se, no Capítulo I, realizar a revisão da literatura, fazendo-se uma referência à Administração Pública, à Administração da Educação, ao Papel da Escola de Hoje, referindo-se a Imagem da Escola, o Insucesso Escolar e a Motivação Escolar, fazendo-se referência às teorias motivacionais de Vroom e de Maslow. No Capítulo II, apresenta-se a metodologia adotada no processo de investigação. É feita uma abordagem teórica à investigação qualitativa em educação. São ainda referidas as estratégias de recolha de dados durante a investigação, nomeadamente através do Focus Group a duas turmas de nono ano da Escola Básica dos segundo e terceiro ciclos Dr.º Horácio Bento de Gouveia e a forma como são tratados os dados através da análise de conteúdo. No Capítulo III, surgem os resultados, categorizando-se as respostas dos entrevistados. No Capítulo IV, discute-se os resultados. No Capítulo V, apresenta-se as conclusões da investigação e sugestões para estudos futuros.

I. REVISÃO DA LITERATURA

1. Administração Pública

A escola pública tem sido submetida, nos últimos anos, a uma multiplicidade de medidas e programas reformadores com implicações visíveis aos níveis da sua organização e administração, das relações laborais e das identidades profissionais dos professores, do clima de trabalho e das metodologias pedagógicas, da reconfiguração das relações de poder e dos perfis de liderança, entre outras dimensões (Torres & Palhares, 2009).

O novo modelo da gestão pública coloca a gestão de recursos humanos (GRH) no centro e as pessoas como fator estratégico das organizações públicas. Este modelo considera o interesse público como resultado do diálogo e da partilha de valores, em detrimento da agregação de interesses individuais. Deste modo, os funcionários públicos não respondem simplesmente às necessidades de consumidores, mas procuram construir relações de confiança e colaboração com e entre os cidadãos, partilhando interesses e responsabilidades de forma mais económica, eficiente e eficaz. Assim, os dirigentes devem adotar um estilo de liderança participado e baseado em valores para a satisfação dos seus interesses. A valorização das pessoas assume um papel primordial, pois as organizações públicas que assim o fizerem terão mais sucesso se atuarem em colaboração e usarem a liderança partilhada, baseada no respeito pelas pessoas (Bilhim, 2006).

A GRH segundo Neves & Gonçalves (2009) é simultaneamente um conjunto de conhecimentos e uma atividade, estruturando-se cada um em estreita interdependência. Ela diz respeito a todas as decisões de gestão que afetam a relação entre a organização e os empregados. Envolve, por isso mesmo, todas as ações relativas à seleção, formação, desenvolvimento, recompensas e relações com os empregados. É desejável que a gestão de recursos humanos se apresente como abordagem coerente e estratégica para a gestão do ativo mais importante da organização, as pessoas que lá trabalham, e que individual e coletivamente contribua para a realização dos seus objetivos e para a obtenção de uma vantagem competitiva sustentável.

Sveiby, (1997, cit. por Brás, 2007) diz que o que distingue estas empresas das demais é a qualificação dos seus empregados e o seu trabalho consistir fundamentalmente na conversão da informação em conhecimento, usando as suas próprias competências como recurso principal.

Na GRH, além das questões contratuais e de direitos de trabalho, há que ter em conta a formação, certificação e requalificação de profissionais. A qualificação dos recursos humanos é um dos maiores garantes de sucesso do negócio. É igualmente importante manter os trabalhadores motivados, com a formação o mais atualizada e orientada possível para as

necessidades da organização. As atividades de GRH possuem um impacto muito significativo no desempenho e na realização individual e, por conseguinte, na produtividade e na realização global de qualquer organização pública. Por outro lado, a qualidade das decisões estratégicas está ligada à qualidade dos recursos humanos existentes, assim como o sucesso da implementação dos objetivos estratégicos é função, em grande medida, do sistema de GRH (seleção, avaliação, compensação e desenvolvimento de competências).

A gestão tradicional de pessoal, baseada num modelo rígido e burocrático de organização, finda nos anos 70, cedeu progressivamente lugar a uma função de recursos humanos integrada na estratégia da organização, em que se considera que o sucesso repousa na capacidade de mobilizar os recursos humanos. A gestão estratégica de recursos humanos traduz a crença nas pessoas como o recurso competitivo estratégico. A capacidade de inovação depende da criação de um ambiente propício e de apoio que, por sua vez, depende da existência de pessoas inovadoras. O empreendedorismo revela-se uma mais valia no campo das ciências organizacionais, quer pelas suas implicações teóricas, quer pela relevância que apresenta para o desenvolvimento económico e social. As práticas rigorosas de seleção e os incentivos baseados na *performance* revelam-se ferramentas cruciais para a atração e retenção dos colaboradores mais talentosos (Lopes, Palma, Ribeiro & Cunha, 2011).

A decisão de alinhar as pessoas com a estratégia encontra-se ligada em alinhar a estratégia com as pessoas. Esta tensão é equacionada através da gestão centrada na realização dos objetivos e nos resultados e na correspondente gestão de compensações, cujo objetivo principal é o reforço do grau de satisfação no trabalho e na produtividade e da excelência organizacional (Bilhim, 2006).

2. Administração da Educação

A educação não se reduz hoje aos espaços escolares nem a escola esgota hoje a sua função no transmitir de saberes mais ou menos atualizados, sejam eles culturais, científicos ou tecnológicos. Trata-se, pois, de uma tarefa de múltiplos agentes: os pais, encarregados de educação, professores e os profissionais da educação são alguns dos mais citados intervenientes nas dinâmicas e processos educativos (Palma, Cunha & Lopes, 2007). Ou seja, a educação é a ação de toda uma comunidade, concretizada neste pensamento (provérbio africano, cit. por Estanqueiro, 2012a, p. 111): “Para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia.”

A educação é uma ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (Dürkheim, 1972, p.53).

Esta ação das gerações adultas sobre as gerações jovens entende-se na influência dos pais sobre os filhos no seio da família, dos professores sobre os alunos na escola, dos trabalhadores mais velhos sobre os principiantes na ocupação profissional (Formosinho, Fernandes, & Machado, 2005). Segundo Boavida & Dujo, (2007) a relação educativa será o conjunto de interações entre educador e educando ou de influências de um sobre o outro ou mútuas. Hoje, vive-se uma época em que as mudanças científicas, tecnológicas, económicas, políticas e, principalmente, sociais, trazem à escola uma responsabilidade acrescida na definição do seu papel e formas de atuação.

É papel da escola formar cidadãos, dar aos alunos os ensinamentos de que eles necessitam para viverem e trabalharem neste mundo em constante mudança, bem como criar e lançar no mercado de emprego profissionais de que carece a sociedade nas mais variadas atividades. Isso só acontecerá se a escola definir como meta o trabalho crítico com os conteúdos a serem estudados pelos educandos. Através de um trabalho crítico e de busca pelo exercício da cidadania, a escola deve mostrar às novas gerações a importância de cada indivíduo e seu papel na sociedade, enquanto cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. É preciso que a escola compreenda que também é seu papel dar ao aluno condições para se inserir no meio social. É preciso olhar para a evolução do mundo e orientar o estudante para a vida (Cabral, 2001).

A escola como organização deve ser analisada na sua complexidade, com destaque para a autonomia dos docentes e a importância do enquadramento de cada escola no contexto social mais amplo. Após 1974, a escola posicionou-se como uma instituição vocacionada para a igualdade de oportunidades. Vários fatores são tidos como perturbadores do exercício da docência na atualidade. Assiste-se uma generalizada massificação do ensino e os contextos sociais exercem influência sobre o estado de espírito e sobre as atitudes dos docentes (Veloso, Rufino & Craveiro, 2012).

A massificação torna a escola aparentemente democrática, pois hierarquiza conhecimentos e classifica alunos, introduz espontaneamente a competição com claros efeitos elitistas. A necessidade de maior escolarização está relacionada com dois fatores: a própria competência de qualificações (mais pessoas com maior nível educativo que competem pelos postos de trabalho) e a transformação de mercados de trabalho que polarizam as remunerações (

muito dinheiro para os altamente qualificados e salários muito baixos para os não qualificados) (Leite, 2011).

O professor, por sua vez, deve considerar, no exercício da sua função, o aluno como sujeito de múltiplas relações, o qual, por estar em processo de formação, deve ser considerado na sua totalidade. Assim, deve assegurar ao educando uma formação crítica capaz de levá-lo a refletir sobre temáticas quotidianas e interferir positivamente na sua vida para transformá-la (Fernandes, 2004). A diminuição de motivação nos docentes desencadeia quer a sua falta de empenho quer a diminuição de eficácia na sua ação. Ensinar é uma atividade especial que pressupõe dedicação e entusiasmo, vontade de conhecer e desejo de transmitir.

3. O Papel da Escola de Hoje

3.1. Imagem da escola

Segundo Savater (2006), o homem torna-se homem através da aprendizagem. Hoje, debate-se e discute-se a respeito do papel da escola na educação; porém, é preciso vê-la além da função de somente transmitir conhecimentos aos alunos. Sendo a escola conhecida como “instituição do saber”, a mesma exerce uma enorme importância no tecido social. Importância desmedida, que necessita de se revestir de um olhar mais além e de ensinar os alunos a pensarem sobre o mundo e a sociedade na qual estão inseridos. A escola necessita ser pensada como “preparação” para a vida, no cumprimento da sua função de preparar cidadãos do mundo e para o mundo. Como refere Freire: “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2001, p.25).

Nos anos oitenta, quer a partir das novas políticas educativas de administração e gestão escolar quer das teorias de inovação educativa, a escola constituiu-se como lugar estratégico de mudança. Passou-se de um período em que a preocupação pelo saber, que processos metodológicos na sala de aula conseguiriam melhores resultados nos alunos passou para outra: o saber-se as repercussões do trabalho conjunto da escola na melhoria escolar, enquanto interseção do desenvolvimento curricular, organizativo e profissional (Bolivar, 2003).

Uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o estado não pode desinteressar-se dela (Dürkheim, 1972). A escola, enquanto espaço de socialização, acolhe a realidade social em que está inserida. A infância e a juventude são um termómetro da realidade, um espelho do que as crianças e jovens veem, tocam e vivem nos restantes ambientes em que se desenvolvem. A escola é, por outro lado, o espaço organizado, onde passam a maior parte do seu tempo; os professores e os adultos são as pessoas que eles têm oportunidade de observar durante mais tempo, ao longo do seu percurso escolar. A escola pretende transmitir valores,

comportamentos e atitudes, trabalhar a construção do pensamento e a capacidade de assumir posições perante a vida e as situações em que ela nos coloca diariamente (Pardo, 2005).

O que constitui notícia nos meios de comunicação, por exemplo, é o caso de violência entre alunos e de agressão de alunos a professores, conflitos que são atribuídos, duma maneira geral, ao mau comportamento dos alunos apontados. Se se menciona que a convivência escolar é má, pensa-se logo nos alunos como causadores do problema. Não se pensa nos conflitos provocados pela organização e pela cultura escolar ou por procedimentos dos professores, nem nos conflitos de convivência entre docentes, ou destes com as famílias (Guerra, 2006).

A escola constitui um espaço, um tempo e um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento.

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos (Alarcão, 2001, p. 11).

3.2. Insucesso escolar

O insucesso pode ser definido como: elevado número de reprovações, abandono precoce da escola, revelação da insuficiência dos conhecimentos anteriormente adquiridos quer para progredir nos estudos quer para o acesso a uma profissão, desinteresse crescente pela escola, manifestações de marginalidade e baixo rendimento escolar (Antunes, 1991). O sucesso ou insucesso estão ligados a fatores como os alunos, a família, os professores, a escola, os currículos, o sistema educativo, entre outros.

Os alunos têm de participar ativamente nas atividades da aula. Isso ajuda a formar cidadãos participativos e críticos e reforça a motivação e promove a aprendizagem (Estanqueiro, 2012a).

Para Oliveira (1994), a família constitui incontestavelmente o fator mais determinante da personalidade, pois é o ambiente mais importante para a criança, o seu primeiro grupo social, onde passa a maior parte do tempo. Os estudos apontam para uma relação entre o comportamento dos pais e a personalidade dos filhos, embora não permitam conclusões

definitivas. Assim, com pais mais tolerantes e democráticos, os filhos tendem a ser mais ativos, criativos, mais livres e menos conformistas. Ao contrário, com pais mais exigentes e ameaçadores, os filhos tendem a manifestar maior hostilidade, mais ou menos reprimida, mais medo, maior descontentamento. Com pais (particularmente mães protetoras e ansiosas), podemos ter filhos com menos recursos psíquicos, mais inseguros e ansiosos. Há que ter em conta que outros fatores como a hereditariedade, a idiosincrasia de cada filho, a sua idade, o número de irmãos e ainda outras circunstâncias familiares é que determinam a direção dos filhos.

A escola não pode viver sem a família e vice-versa. São dois sistemas que não se podem ignorar sob pena de prejudicarem a aprendizagem. A escola faz parte da vida quotidiana de cada família com filhos em idade escolar; por sua vez, a família controla cada vez mais a vida escolar dos filhos, pois a lei permite e estimula uma maior intervenção dos pais. A sociedade atual assenta nos seguintes valores: diversão, individualismo e consumismo. A vida moderna faz com que os pais não tenham tempo para os filhos, deixando-os sem supervisão das tarefas escolares. A concorrência com os aparelhos eletrónicos também surge como uma das causas do desinteresse do jovem para a escola (Leite, 2011).

Passou o tempo em que ensinar se reduzia à transmissão de conhecimentos do professor para o aluno. Atualmente, muitas informações chegam ao aluno pelas mais diversas fontes, sobretudo pela televisão e Internet (Cabral, 2001).

O papel do professor é ajudar o aluno a selecionar e organizar essas informações desconexas e a refletir criticamente sobre a realidade, promovendo a sua autonomia no processo de aprendizagem (Freire, 2001).

Na gestão da aula, o professor é o líder formal do grupo-turma. A capacidade de liderança depende muito das qualidades pessoais do professor. O professor pode adotar dois estilos de liderança eficazes para exercer a sua autoridade e influenciar o desenvolvimento dos alunos: o estilo diretivo (o professor centraliza a comunicação; toma decisões sem consultar os alunos; diz o que fazer, como fazer e quando fazer) e o estilo participativo (descentraliza a comunicação; solicita a participação dos alunos na tomada de decisões; dá autonomia na realização das tarefas). Um professor competente exerce a sua autoridade sem cair nos extremos do autoritarismo ou da permissividade (Estanqueiro, 2012a).

A escola (estilo de liderança do diretor, presidente do conselho executivo; clima de irresponsabilidade e de falta de trabalho; ausência nas escolas de serviços de informação e orientação adequados; elevado número de alunos por escola e turma; organização de turmas demasiado heterogéneas) tem de renovar metodologicamente. É natural que os jovens habituados a fazer zapping televisivo, a viajar na Internet e a trocar mensagens por telemóvel

sintam dificuldade em ouvir, quietos e calados, longas exposições, em aulas consecutivas, várias horas por dia (Estanqueiro, 2012a).

É preciso que a escola e a vida real estejam mais próximas de modo a facilitar-se o desenvolvimento dos talentos nos jovens. Em países como a Alemanha, Suíça e Áustria, o sistema educativo consagra uma relação articulada e partilhada entre as empresas e as instituições de ensino, desde muito cedo, na vida dos jovens (Palma & Lopes, 2012).

Os currículos (desfasamentos no currículo escolar dos alunos; currículos demasiado extensos; desarticulação dos programas; elevadas cargas horárias semanais). Hoje em dia, há uma grande pressão sobre os professores, pois é preciso cumprir os programas e é preciso preparar os alunos para os exames nacionais. Uma boa prática é gerir o programa, de modo flexível, privilegiando-se os conteúdos essenciais. O ensino está ao serviço da aprendizagem. Ensinar é fazer com que alguém aprenda (Mendonça, 2012).

O sistema educativo (pouca diversidade das ofertas formativas nos níveis terminais do sistema; quando existem, muitas vezes estão desarticuladas com o mundo de trabalho; a elevada centralização do sistema educativo). Hoje em dia, a escola ainda é uma instituição que está organizada de forma burocrática, rígida e seletiva. Tem uma oferta formativa pouco diversificada, nem sempre capaz de responder às expectativas dos jovens (Cabral, 2001).

Em suma, há insucesso escolar quando os alunos não concretizam os objetivos pretendidos para o período escolar em causa. Em consequência disso, ocorrem reprovações sucessivas. O insucesso escolar pode também designar-se por fracasso no processo de ensino – aprendizagem. Com isto, pretende-se dizer que insucesso escolar se reporta, por um lado, ao insucesso do aluno e, por outro, ao insucesso do sistema escolar em que o aluno está inserido. O insucesso escolar tende a ser analisado por diferentes prismas. Em termos de opinião, ele traduz, para os professores, em geral, a falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais. Para os pais e para o público, em geral, os professores terão a sua quota-parte de responsabilidade (absentismo, desmotivação, insuficiente formação) (Roazzi & Almeida, 1998).

3.3. Motivação

3.3.1. Teoria motivacional de Vroom

A motivação escolar é algo complexa, processual e contextual e é preciso fazer-se alguma coisa para que os alunos recuperem ou mantenham o seu interesse em aprender (Torre, 1999, cit. por Knüppe, 2006).

A maior parte das ações humanas e animais são motivadas. Os motivos têm uma função dupla: dirigem o organismo para realizar um comportamento determinado e potenciam mais

certas percepções, comportamentos e sentimentos do que outros, impelindo o organismo a aproximar-se ou a afastar-se de determinados objetivos (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2003). Como expressa Albert Einstein: “A arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento” (Albert Einstein, cit. por Estanqueiro, 2012a, p. 11).

A autoconfiança, sinal de autoestima e base da motivação é uma atitude que exerce influência positiva no desempenho pessoal e na relação com os outros. O sucesso de uma pessoa é proporcional à força com que acredita em si mesma e nas suas capacidades. O esforço, principal indicador de motivação, só é utilizado se o aluno acreditar na capacidade do êxito. Confiar apenas na sorte é entregar-se a uma ilusão desmotivadora do esforço. Sem esforço, não há competência. A motivação tem despertado a atenção dos profissionais envolvidos na educação por ser considerada como um dos principais fatores que favorecem a aprendizagem (Estanqueiro, 2012a).

Para Vroom, há três forças básicas que atuam dentro do indivíduo e que influenciam o seu nível de desempenho: a expectativa – probabilidade de uma determinada ação conduzir a um resultado desejado. Se um determinado esforço for exercido por um indivíduo que disponha de meios e competências para atingir o sucesso, o resultado será um desempenho bem sucedido (expectativa esforço-desempenho). Por outro lado, há que ter em consideração a expectativa de que se um determinado esforço tiver sucesso, será obtida uma recompensa (expectativa-esforço-resultado); a valência – valor ou peso que um indivíduo atribui às recompensas obtidas em consequência do seu desempenho. As valências revestem-se de um cariz subjetivo, uma vez que o sistema de recompensas vigente pode não assumir importância para um indivíduo e ser muito importante para outro; as relações – percepção de que a obtenção de um resultado está associada a uma recompensa, podendo-se traduzir no grau em que um resultado facilita o acesso a outro resultado (Vroom, 1988).

Segundo a sua teoria, o nível de produtividade de cada pessoa depende de três forças básicas que atuam dentro do indivíduo: os objetivos individuais, ou seja, a força do desejo de atingir objetivos; a relação que o indivíduo percebe entre produtividade e o alcance dos seus objetivos individuais e a capacidade do indivíduo influenciar o seu próprio nível de produtividade.

Segundo Bilhim (2006), o objetivo primordial dos sistemas de compensação é o reforço do grau de satisfação no trabalho, da produtividade e da excelência organizacional.

O modelo proposto por Vroom foi desenvolvido por Edward Lawer III, que o relacionou com o dinheiro, concluindo que as pessoas o desejam, porque permite não só a satisfação de necessidades fisiológicas e de segurança (alimentação, conforto, modo de vida, ..), como também condições para a satisfação das necessidades sociais (relacionamentos, amizades, ...),

de estima (status, prestígio) e de autorrealização (realização do potencial e dos talentos individuais). Por outro lado, se as pessoas acreditam que a obtenção do dinheiro depende do desempenho, dedicam-se a esse desempenho, que por sua vez terá valor de expectativa no alcance do resultado final (Andrade, 1991).

3.3.2. A Teoria motivacional de Maslow

O Psicólogo Abraham Maslow distingue seis níveis de necessidades humanas. Segundo a sua teoria, estas dispõem-se em forma de pirâmide e cada pessoa procura, regra geral, satisfazer as motivações mais básicas, antes de passar às do nível superior (Figura 1).



Figura1: Pirâmide das Necessidades de Maslow, com as necessidades espirituais incorporadas

Fonte: (Palma & Lopes, 2012)

A teoria humanista de Maslow, permite compreender as motivações e os comportamentos das pessoas. As necessidades mais elementares requerem um ciclo motivacional relativamente rápido (comer, dormir,...), enquanto as necessidades mais elevadas requerem um ciclo motivacional extremamente longo. Porém, se alguma necessidade mais elementar deixar de ser satisfeita durante muito tempo, ela torna-se imperativa, neutralizando o efeito das necessidades mais elevadas. A privação de uma necessidade mais baixa faz com que as energias do indivíduo se desviem para a luta pela sua satisfação (Maslow, 1968).

Veja-se alguns aspetos de cada uma das seis camadas de necessidades.

As necessidades básicas visam o bem-estar físico (por exemplo, comer, beber, dormir e evitar a dor) e dominam o comportamento humano. Habitualmente, as necessidades básicas surgem como prioritárias. As pessoas procuram assegurar, por todos os meios, a sua sobrevivência, antes de se preocuparem com outros aspetos importantes da sua vida. Assim, dificilmente alguém com fome ou sede se sentirá motivado pelas necessidades de estima ou de autorrealização (Estanqueiro, 2012b; Palma & Lopes, 2012).

As necessidades de segurança tendem para o universal desejo de viver livre de perigos. Da necessidade de segurança nascem, naturalmente, a convivência, a colaboração e a solidariedade entre as pessoas. Juntas defendem-se melhor (Estanqueiro, 2012b; Palma & Lopes, 2012).

As necessidades sociais surgem do impulso que as pessoas sentem para criar e manter relações de afeto com os outros. O desejo de conviver, ser querido e aceite pelos outros está na base do conformismo social. É fácil deixar-se influenciar pelo grupo e seguir a opinião da maioria. Quem respeita as normas, será acolhido. Quem perturba a ordem, será marginalizado (Estanqueiro, 2012b; Palma & Lopes, 2012).

As necessidades de estima resultam do facto de se sonhar com um estatuto social, prestígio e poder. O esforço tem como objetivo aumentar a nossa competência e, assim, granjear-se a consideração e o reconhecimento dos outros. O desejo de estima explica a facilidade com que uma pessoa se irrita com as críticas destrutivas e se deixa atrair e influenciar por quem lhe oferece elogios sinceros. A satisfação desta necessidade reforça os sentimentos de autoestima e autoconfiança, indispensáveis para uma relação saudável com os outros (Estanqueiro, 2012b; Palma & Lopes, 2012).

As necessidades de autorrealização serão as penúltimas a serem satisfeitas. Nestas, deseja-se ampliar responsabilidades, responder a desafios, enfrentar obstáculos e superar limites. As pessoas querem saber mais, desenvolver as suas potencialidades, dar um sentido à sua vida, serem felizes (Estanqueiro, 2012b; Palma & Lopes, 2012).

Quando uma pessoa é motivada pela necessidade de autorrealização, dedica-se ao trabalho com grande empenho, independentemente das recompensas (prémios, promoções ou louvores) que possa receber dos outros. Basta-lhe a satisfação interior de fazer algo que considere importante ou de que goste muito. Isto mostra que o dinheiro, apesar de ser necessário, pode não ser suficiente para motivar as pessoas (Estanqueiro, 2012b; Palma & Lopes, 2012).

As necessidades espirituais descendem do desejo de todo o ser humano conhecer e ajudar os outros a realizar o seu potencial. A satisfação das necessidades espirituais implica o encontro de um significado e de uma missão para a vida, como o desejo de participar ativamente na construção de um mundo melhor (Palma & Lopes, 2012). De acordo com Robinson (2010),

trata-se de empreender a descoberta do nosso elemento, ou seja, o que move a nossa paixão interior e para a qual se move mais motivação e se obtém mais sucesso, gostando-se naturalmente daquilo que se faz. Para se poder entrar no nosso elemento, tem-se necessariamente de descobrir os nossos talentos e paixões.

O verdadeiro poder emocional do trabalho é o de dar sentido à vida tanto para o indivíduo como para a sua comunidade. Com as atitudes e compromissos certos, o trabalho pode transformar os indivíduos e aumentar a alegria de viver (Whitley, 2006).

O estudo do comportamento do homem na organização enquadra-se numa perspetiva que dá mais atenção ao indivíduo e sua motivação (Bilhim, 2006).

3.3.3. Desenvolvimento do talento nos jovens

Não basta ser-se competente para se ser talentoso (Palma & Lopes, 2012). O talento admite três componentes: competência, compromisso e sentido de contribuição. As competências são classificadas como técnicas e sociais, abrangendo seis atividades: a aquisição de novos talentos, aproveitando preferencialmente as indicações dos melhores funcionários; a formação de talentos, desenvolvendo-os, por meio de treino e de educação; promoção das pessoas certas pela organização e para cargos mais elevados; formação de parcerias de modo a que se tenha acesso a talentos e conhecimento fora da empresa; dispensa de pessoas de desempenho baixo para não se desmotivar os bons funcionários; retenção de funcionários com alto potencial de crescimento.

O fator “compromisso” convida à definição de uma proposição de valor para os funcionários, em função do valor que ele gera para a empresa e do que ele recebe em troca. Já no terceiro componente do talento, no sentido de “contribuição”, o líder deve certificar-se de que as pessoas encontram significado no trabalho, uma sensação de que estão a contribuir para uma causa maior, o que leva ao fortalecimento do próprio talento e ao aumento da produtividade (Ulrich, apud Palma & Lopes, 2012).

O modo como os professores entendem o ensino e a aprendizagem é crucial e surgem diversas interrogações, tais como: será o conhecimento uma lista finita de factos que os alunos devem memorizar? Há a tendência para encorajar “respostas certas” e a centrarmo-nos no resultado? Considera-se importante o processo de aprendizagem? Considera-se o ensino como uma espécie de treino, de tal modo que se diz aos alunos o que fazer? O tipo de ensino em que a forma e interação consistem em perguntas e respostas rápidas? Reforça o conceito do conhecimento como verdade e atribui ao professor a função de decidir se o aluno está “certo”? (Sprinthall & Sprinthall, 1993). É imprescindível uma renovação metodológica indispensável a uma aprendizagem duradoura e eficaz, capaz de conduzir o processo de aprendizagem, tendo

em conta as concepções de natureza empírica que os alunos possuem previamente à transmissão dos conhecimentos científicos pelos professores, de forma a suscitar a sua reestruturação e a sua incorporação pelo aprendiz (Abreu, 2002). Esta renovação vem ao encontro do conceito de escola reflexiva, já referido anteriormente, que considera a escola como uma organização que constantemente reflete sobre si própria, na sua missão social e na sua organização e que se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo (Alarcão, 2001). O objetivo desta renovação é o da apropriação pessoal dos conhecimentos, do saber e do saber-fazer, a partir da reorganização das concepções pré-científicas que todo o aprendiz tem relativamente a conteúdos consignados nos programas de ensino (Abreu, 2002).

Todos nós trabalhamos para alcançar objetivos. O objetivo é o grande motor do nosso comportamento. Os objetivos da escola deveriam incluir a estimulação, a promoção e a facilitação do desenvolvimento pessoal no contexto da aprendizagem, de modo a fazer face aos efeitos debilitantes e a aumentar a plena realização do potencial humano (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Ser-se talentoso significa romper as barreiras impostas pela complexidade dinâmica de determinadas situações, convertendo-as em oportunidades, com o intuito de favorecer o crescimento da organização na qual se insere.

Tendo em conta o objetivo principal da investigação, que é o de definir o papel da escola como veículo de desenvolvimento e transformação dos alunos em futuros talentos, mostra-se de seguida alguns exemplos de boas práticas educativas bem como um estudo sobre a validação de um programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar, que vão ao encontro das teorias motivacionais em que este estudo se baseia (teoria da expectativa de Vroom e a hierarquia das necessidades de Maslow).

3.3.4. Práticas educativas no combate ao insucesso escolar

No terceiro relatório sobre o Estado da Educação, relativo ao ano de 2012, observa-se que a taxa de escolarização (relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários) no terceiro ciclo do ensino básico, em 2010/11, é de 92,1%. A composição da escola portuguesa está hoje mais próxima de uma Educação para todos, bandeira da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) sobretudo no ensino básico. O acesso à educação e o direito de aprender são indispensáveis ao desenvolvimento dos talentos das pessoas, à afirmação dos países e ao equilíbrio e bem-estar das sociedades (Direção-Geral da Educação, 2011).

As soluções para os problemas da escola são complexas pelo muito que lhe é pedido em matéria de transmissão de conhecimentos em constante evolução, de organização das aprendizagens e trabalho dos alunos e de acompanhamento do seu desenvolvimento. A modernização das estratégias de organização das aprendizagens é hoje uma exigência para a concretização do direito à educação ao longo da vida (Conselho Nacional de Educação, 2012).

Com o objetivo de conseguir a plena integração e a sobrevivência escolar de todos os alunos, o Ministério da Educação lançou, no ano letivo 2009/10, o Programa Mais Sucesso Escolar, que tem como objetivo apoiar o desenvolvimento de projetos de prevenção e combate ao insucesso escolar no ensino básico, de mais de uma centena de agrupamentos/escolas de todo o país (<http://www.dgisd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=108>).

O programa apoia o desenvolvimento de projetos de escola, tendo como referência os modelos organizacionais TurmaMais e Fénix lançados, respetivamente, pela ES/3 Rainha Santa Isabel, em Estremoz, e pelo Agrupamento de Escolas de Campo Aberto, em Beiriz. Além dos modelos Fénix e TurmaMais, surgem projetos de escola com modelos próprios que se incluem numa terceira tipologia, designada por Híbrida, tal como definido no Despacho n.º11/2010, de 5 de janeiro. É um desafio ambicioso que exige determinação, rigor e trabalho de equipa, no qual alunos, professores e pais se comprometem.

A TurmaMais é uma turma sem alunos fixos que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade. Nesta espécie de “plataforma giratória”, cada grupo de alunos fica sujeito a um horário de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina (<http://www.dgisd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=108>).

O projeto Fénix consiste na criação de “ninhos” nos quais são temporariamente integrados os alunos que necessitam de um maior apoio para conseguir recuperar aprendizagens, permitindo um ensino mais individualizado, com respeito por diferentes ritmos de aprendizagem, o que se tem vindo a revelar uma estratégia de sucesso educativo (<http://www.dgisd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=111>).

Numa análise global, tendo em conta a taxa de sucesso atingida nos 154 projetos de ação, distribuídos desde o segundo ao nono ano de escolaridade, verifica-se que houve cerca de 93% de sucesso alcançado no segundo ano de implementação do referido programa, isto é, dos 154 projetos, 22 alcançaram a meta de sucesso a que se comprometeram e 121 ultrapassaram-na (Direção-Geral da Educação, 2011).

Outra iniciativa de combate ao insucesso escolar é o projeto que teve início com um primeiro estudo em parceria com o Ministério da Educação e com a consultora McKinsey & Company, que levou à realização de um aprofundado inquérito de campo a cerca de 500 Escolas e permitiu

associar boas práticas de gestão a escolas com resultados superiores. Seguiu-se um trabalho de fundo feito pela EPIS (Empresários Pela Inclusão Social), em colaboração com a McKinsey, a Direcção-Geral de Recursos Humanos da Educação e o Conselho das Escolas. Deste projeto, surgiu o manual “Escolas de Futuro”, a fim de, sustentadamente, levarem a cabo os seus projetos educativos com sucesso e assim formarem melhores alunos e, em última instância, um país melhor. Foi a primeira vez se concretizou em Portugal o desafio de sistematizar boas práticas de gestão escolar de um modo tão ambicioso. No sentido de motivar os alunos para o sucesso escolar, destacam-se aqui três boas práticas aplicadas em escolas portuguesas (Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis & Silveira, 2009).

A primeira é a boa prática aplicada na Escola Básica do segundo e terceiro ciclos D. Pedro IV (Sintra) que dá uma especial atenção às turmas sujeitas a exame nacional no que respeita à elaboração dos horários, colocando-as no turno da manhã, uma vez que os alunos terão maior concentração.

A segunda boa prática que apresentamos é a da instituição de quadros de excelência/mérito/honra, com vista a premiar os alunos que se distinguem em três áreas: o bom desempenho académico; o esforço e o empenho demonstrados pelos alunos nas atividades escolares e o desenvolvimento integral do aluno manifestado nas suas atitudes solidárias. Esta prática é aplicada na Escola Básica Integrada de Vila Cova (Barcelos) com alguns adicionais, tais como o reconhecimento de alunos que pertençam ao quadro de excelência com a atribuição de livros e um certificado, numa cerimónia pública, realizada na escola no final do ano letivo; atribuição de prémios monetários patrocinados por mecenas da escola para os alunos com melhores médias em cada ano de escolaridade.

A terceira boa prática aplicada é a instituição de mecanismos que permitam distinguir turmas que se destaquem segundo critérios definidos *a priori* como forma de incutir um espírito de concorrência saudável entre turmas. A organização de eventos formais é aproveitada por algumas escolas para dar visibilidade ao talento e esforço dos alunos, quer pelo bom desempenho académico quer por comportamentos meritórios noutras áreas. A Escola Básica do segundo e terceiro ciclos de Manuel Figueiredo (Torres Novas) criou um quadro de honra (os alunos que o integrem têm de ter a classificação máxima a todas as disciplinas, com exceção de duas) e um quadro de mérito (com o objetivo de premiar o bom desempenho individual dos alunos ao nível de atitudes e do contributo relevante em prole da comunidade) no sentido de distinguir o desempenho individual de cada aluno. A escola também desenvolveu um mecanismo de reconhecimento de turmas com o concurso da “Super Turma”, ganhando a turma que conseguir maior pontuação numa série de provas; se houver registo de problemas disciplinares na turma ao longo do ano, o título é-lhe retirado.

Seguidamente, apresenta-se um estudo sobre a validação de um programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar (Pocinho, 2009).

O objetivo deste programa é promover a motivação para aprender e com isto melhorar o sucesso escolar, ou seja, melhorar as competências motivacionais destes alunos face às exigências do currículo escolar que enfrentam. Consistiu na aplicação de estratégias de promoção da autoestima, e de clarificação das atribuições causais do sucesso escolar, e da promoção de hábitos de estudo, no decorrer das aulas nas várias disciplinas e em sessões extracurriculares, com apoio de professores e de psicólogos educacionais respetivamente (Pocinho, 2009, p.173)

A investigação foi realizada em Portugal, em quatro escolas públicas selecionadas aleatoriamente, frequentadas por alunos de estratos sociais médios e baixos. A amostra é constituída por 209 alunos do nono ano de escolaridade com baixo aproveitamento escolar.

Pocinho refere que: “O ensino de estratégias de motivação para a aprendizagem pode transformar-se num instrumento poderoso de promoção do sucesso académico e da qualidade do ensino/aprendizagem” (Pajares, 2002 cit. por Pocinho, 2009, p.183).

Os resultados obtidos parecem indicar que o programa pode trazer benefícios ou efeitos positivos melhorando o aproveitamento escolar e aumentando significativamente a autoestima, as atribuições causais e os hábitos de estudo dos alunos. Parece-nos que as variáveis componentes trabalhadas nas sessões extracurriculares, com psicólogos educacionais, e nas aulas, com professores, tiveram efeito no equilíbrio emocional dos alunos, tanto pelos elogios e constante feedback dos professores, como também na efetiva melhoria no desempenho escolar (Pocinho, 2009, p.183).

Pretende-se como objetivo principal deste trabalho investigativo definir o papel da escola enquanto veículo de desenvolvimento e transformação dos alunos em futuros talentos. Adscvem a este objetivo os seguintes objetivos específicos: compreender a importância da Educação no desenvolvimento de um tecido empresarial mais inovador e empreendedor em Portugal; explorar as causas de desmotivação entre os alunos; analisar a imagem que a escola transmite aos alunos; envolver os alunos com as atividades escolares e procurar estratégias motivadoras do ensino-aprendizagem.

II. METODOLOGIA

1. Design

A pesquisa qualitativa recobre, hoje em dia, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições e adotando vários métodos de investigação para o estudo de um fenómeno situado no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido desse fenómeno quanto interpretar os significados que as pessoas lhes dão (Chizzotti, 2003). Ao contrário do que sucede com a utilização de metodologias e técnicas mais lógico-dedutivas, como, por exemplo, a construção de inquéritos por questionário, as metodologias e técnicas qualitativas sofrem de uma grande fluidez de estatuto teórico-epistemológico e de formas de aplicação e tratamento (Guerra, 2006).

A investigação qualitativa surgiu no final do século XIX e início do século XX, atingindo o seu apogeu nas décadas de 1960 e 1970, por via de novos estudos e sua divulgação. Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em educação (Bogdan & Biklen, 1991/1994). A investigação qualitativa, segundo estes autores, tem na sua essência cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

O termo qualitativo implica uma partilha densa de pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para se extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e só depois o autor interpreta e traduz num texto, com perspicácia e competência científicas, os significados do seu objeto de pesquisa. Diferentes tradições de pesquisa invocam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenómenos humanos se encontra pejada de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações (Chizzotti, 2003).

A investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirão observar o modo de pensar dos participantes numa investigação (Bogdan & Biklen, 1991/1994).

O presente estudo insere-se numa investigação de cariz qualitativo, uma vez que decorreu no ambiente natural da escola.

2. O Papel do Investigador

O papel do investigador é um aspeto que remete para a relação sujeito/objeto na investigação Yin (2005) refere que a observação participante é um modo especial de observação, em que o investigador não é meramente um observador passivo, mas pode assumir uma variedade de papéis, podendo mesmo participar em acontecimentos a serem estudados.

Bogdan & Biklen (1991/1994), sustentam a ideia de um contínuo entre a observação não participante e a observação participante. O facto de haver uma grande proximidade na relação entre o investigador e os participantes no estudo pode ser considerado como uma vantagem, no sentido de existir um maior e diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, além de este não ser considerado um elemento perturbador ou estranho no ambiente. Assim, na mesma investigação, a participação do investigador pode variar conforme a necessidade e as circunstâncias, podendo a participação ser baixa em alguns momentos e, noutros momentos, ser mais alta. Deste modo, a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objeto de estudo.

3. Participantes

Neste tipo de abordagem metodológica, privilegia-se uma amostragem criteriosa e intencional, ou seja, a seleção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Carmo, 2008).

Assim:

- os participantes foram selecionados em função dos propósitos do estudo;
- os participantes foram convidados e informados do objetivo da investigação; foi solicitada autorização para se filmar a sessão em que iam participar, garantindo-se-lhes o direito de confidencialidade;
- a amostra é constituída por dois grupos de alunos de turmas diferentes de nono ano de escolaridade, da Escola dos segundo e terceiro ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, evidenciando índices de desmotivação para a escola. O grupo I é constituído por sete alunos e o grupo II é constituído por nove alunos. De acordo com Morgan (1993/1999), os grupos entre seis e dez elementos possibilitam ter pessoas suficientes para gerar uma discussão. Grupos mais pequenos dão aos participantes uma maior oportunidade para falarem e partilharem as suas opiniões; contudo, colocam em cada participante uma maior responsabilidade. Por outro lado, grupos maiores não possibilitam que haja uma grande participação e partilha de ideias, apesar de não colocarem tanta responsabilidade na atuação de cada participante;

- quanto à natureza da investigação a realizar, procurou-se garantir que entre os elementos do grupo existisse homogeneidade (Morgan, 1993/1999). Em relação ao primeiro grupo, a média de idades é 15 anos sendo constituído por três raparigas e quatro rapazes. Quanto ao segundo grupo, a média de idades é 16 anos, sendo constituído por três raparigas e seis rapazes;
- de modo a que os intervenientes se pudessem designar pelo nome, facilitando o controlo e a interação do grupo, foi efetuada uma sessão prévia de conhecimento mútuo entre participantes e investigador.

4. Técnica de Recolha dos Dados - Focus Group

O instrumento de recolha de dados de informação serve-se da técnica Focus Group. Esta técnica de investigação permite a recolha de dados a partir de interações grupais baseadas na discussão de um tópico sugerido pelo investigador (Morgan, 1993/1999).

De acordo com os objetivos delineados, optou-se por utilizar o Focus Group, uma vez que, segundo Morgan (1993/1999), esta técnica de investigação permite a recolha de dados a partir de interações grupais baseadas na discussão de um tópico sugerido pelo investigador. O Focus Group, dentro das metodologias qualitativas e descritivas, proporciona, por um lado, a oportunidade dos participantes exporem aberta e detalhadamente os seus pontos de vista, facultando respostas mais completas e, desta forma, um melhor aprofundamento e esclarecimento das matérias em análise; por outro lado, a confrontação de ideias, contribuindo, deste modo, para a riqueza da discussão em causa (Bernardo, 2011).

As entrevistas foram administradas aos sujeitos num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando-se sempre deixar os alunos responder espontaneamente. Bogdan & Biklen (1991/1994) menciona, a este propósito, que as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e de falarem livremente dos seus pontos de vista. Por outro lado, em todas as entrevistas, o investigador colocou questões que exigissem alguma exploração de ideias. Como refere Bogdan & Biklen (1991/1994, p.136): “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

Esta técnica envolveu as seguintes fases: planificação (plano das entrevistas, participantes, duração e local de realização das entrevistas); condução do Focus Group pelo orientador desta investigação e análise de conteúdo das entrevistas.

O sucesso do Focus Group está diretamente relacionado com a definição clara dos objetivos da investigação, com a planificação da discussão e com a independência e habilidade do investigador em criar as condições necessárias para que os participantes se sintam

confortáveis em expressar os seus pontos de vista e compartilhar ideias e sentimentos entre os diferentes elementos do grupo. Assim, a planificação comporta os seguintes itens: plano das entrevistas, participantes; duração e local das entrevistas.

As sessões de Focus Group foram estruturadas de modo a que o tempo a conceder fosse de uma hora, evitando-se, assim, eventuais condições desconfortáveis que pudessem interferir nos objetivos da discussão. Procurou-se um ambiente agradável que promovesse a descontração e encorajasse a participação das pessoas. Organizou-se o espaço físico no sentido de:

- facilitar a participação dos elementos do grupo, de maneira a que todos estejam dentro do campo de visão entre si e com o moderador/investigador;
- fomentar a interação e o sentimento de pertença ao próprio grupo;
- acomodar os participantes em redor de uma mesa, dispostos na forma de U, ficando o moderador/investigador sentado à cabeceira, de frente para os participantes, para melhor monitorizar o grupo, estimular a participação dos tímidos e controlar a dos dominantes;
- a câmara ficou por trás do moderador/investigador.

Na fase de condução do Focus Group (Morgan, 1993/1999), há vários aspetos a considerar:

- durante a introdução, o moderador/investigador deverá fazer uma breve apresentação dos tópicos de discussão e enunciar algumas regras básicas (como, por exemplo: falar uma pessoa de cada vez, evitar a existência de conversas laterais, ninguém pode dominar a discussão e todos têm o direito de dizer o que pensam);
- a discussão deverá começar com a autoapresentação de cada participante, o que também servirá como “quebra-gelo”;
- o tópico inicial, introduzido pelo moderador/investigador, será fundamental para o início da discussão e deverá ser de âmbito mais geral;
- na fase da discussão propriamente dita, o moderador/investigador deverá criar condições para a introdução das demais questões ou tópicos estabelecidos no roteiro
- as questões, enquanto a essência do Focus Group, deverão parecer espontâneas para os participantes, apesar de terem sido cuidadosamente selecionadas e elaboradas tendo em vista a informação esperada;
- o moderador/investigador deve, na medida do possível, promover a discussão entre os participantes, sem perguntar diretamente a cada um deles (evitar que o Focus Group seja uma série de entrevistas individuais; pretende-se a sinergia entre as pessoas e não o consenso).

O roteiro foi estruturado de modo a que os objetivos da investigação se traduzissem numa série de questões ou tópicos de discussão (Aaker, 2001) e que as mesmas fossem formuladas consoante o momento e o propósito (Krueger, 1994). A pesquisa decorreu no mês de abril em duas sessões (uma para cada grupo), com duração média de uma hora. Foram incluídas 25 questões com a seguinte tipologia: questões abertas (questões a formular no início da sessão, que exigem uma resposta rápida, de forma a aferir-se as características que os participantes têm em comum); questões introdutórias (adotadas para introduzir o tópico geral da discussão, facultando aos participantes a oportunidade para refletirem sobre experiências anteriores); questões de transição (visam orientar a conversação para as questões chave que norteiam o estudo); questões chave (focalizadas para a essência do estudo, funcionando como linhas orientadoras; atendendo à sua importância, são as questões que requerem maior atenção e exigem uma análise mais cuidada); questões finais (fecham a discussão, considerando tudo o que foi dito até ao momento; permitem aos participantes considerarem todos os comentários partilhados na discussão, bem como identificarem os aspetos mais importantes); questões resumo e questão final (Tabela 1).

Tabela1: Tipologia, objetivos e questões do Focus Group

Tipo de questões	Objetivos	Questões
Questões Abertas (QA)	Identificar as características dos participantes e criar as condições necessárias para que os participantes se sintam confortáveis em expressar os seus pontos de vista e partilhar ideias e sentimentos entre os diferentes elementos do grupo.	QA ₁ – nome? QA ₂ – idade? QA ₃ - que atividades praticas nos tempos livres? QA ₄ - pessoas com quem vives? QA ₅ - disciplinas preferidas? QA ₆ - disciplinas com mais dificuldade?
Questões Introdutórias (QI) (Alarcão, 2001); (Alves-Pinto, 2008); (Boavida & Dujo, 2007)	Conhecer o nível de sociabilidade dos alunos com a escola e empenho nas tarefas.	QI ₁ – A escola é um lugar agradável/desagradável, porquê? QI ₂ – Gostas de trabalhar com os outros colegas na escola?

<p>(Bolivar, 2003); (Cabral, 2001); (Durkheim, 2007); (Fernandes, 2004); (Freire, 2001); (Guerra, 2005); (Leite, 2011); (Pardo, 2005); (Savater, 2006); (Trindade, 1996, cit. por Pinheiro, 2011); (Veloso, Rufino & Craveiro, 2012).</p>		<p>QI₃ – Gostas de ir à escola, porque...</p>
<p>Questões de Transição (QT) (Abreu, 2002); (Benavente, 1988, cit. por Roazzi & Almeida, 1988); (Cabral, 2001); (Freire, 2001); (Gama, 2003); (Leite, 2011); (Nóvoa, 2008).</p>	<p>- Compreender as relações: escola-família; aluno-professor. - Aferir se o sistema de avaliação é adequado e justo.</p>	<p>QT₁ – Esforças-te na escola para ter recompensas dos teus professores e/ou pais? QT₂ – Os professores fazem o que podem para vos ajudar quando têm dificuldades? QT₃ – Os professores interessam-se por todos os alunos de igual modo? QT₄ – A tua família apoia-te no quotidiano escolar? QT₅ – Para ti, quando é que consideras que o professor deu ou dá uma “boa aula”? QT₆ - Como gostarias de ser avaliado?</p>
<p>Questões Chave (QC) (Abreu, 2002);</p>	<p>- Explorar as causas de desmotivação entre os</p>	<p>QC₁ – Quais são as causas da tua desmotivação escolar?</p>

<p>(Alarcão, 2001); (Roazzi & Almeida, 1998); (Andrade, 1991); (Antunes, 1991); (Boavida & Dujo, 2007); (Bolivar, 2003); (Cabral, 1999); (Cabral, 2001); (Durkheim, 1972); (Estanqueiro, 2012); (Fernandes, 2004); (Freire, 2001); (Gleitman, Fridlund & (Reisberg, 2003); (Gretz, 2006); (Knüppe, 2006); (Leite, 2011); (Maslow, 1968); (Mendonça, 2012); (Oliveira, 1994); (Palma & Lopes, 2012); (Pardo, 2005); (Robinson, 2010); (Savater, 2006); (Sprinthall & Sprinthall, 1993); (Veloso, Rufino & Craveiro, 2012); (Vroom, 1988).</p>	<p>alunos e analisar a imagem que a escola transmite aos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Inventariar estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem. - Apurar a importância da Educação no desenvolvimento de um tecido empresarial mais inovador e empreendedor em Portugal. 	<p>QC₂ – Que atividades gostarias que a escola promovesse?</p> <p>QC₃ - Que imagem tens da escola?</p> <p>QC₄ – Para que serve a escola?</p> <p>QC₅ – O que deveria fazer a escola para que gostasses mais de a frequentar (motivação de aprender)?</p> <p>QC₆ – Achas que os alunos quando saem da escola estão bem preparados para começarem a trabalhar?</p> <p>QC₇ – A escola valoriza a pessoa que és, o que fazes, o que pensas e o que sentes? A escola valoriza as tuas capacidades?</p>
<p>Questões Finais (QF)</p>	<p>Realizar um resumo das</p>	<p>QF₁ – De todas as</p>

	grandes ideias que foram discutidas durante a entrevista.	necessidades discutidas anteriormente, qual a mais importante para vocês? Porquê? QF ₂ - Querem acrescentar alguma coisa? QF ₃ – Querem deixar algum conselho /sugestão?
Questão Resumo (QR)	Refletir sobre o resumo da entrevistada.	QR - Depois de efetuar o resumo do debate, consideram que este foi um resumo adequado?
Questão Final	Explicar o propósito do estudo.	Relativamente a este assunto, que opinião final gostariam de formular?

5. Técnica de Análise dos Resultados – Análise de Conteúdo

A partir da técnica de recolha de dados Focus Group e dos registos efetuados (vídeo), transcreveu-se as intervenções dos participantes (registos verbais e não verbais). Seguidamente, procedeu-se à técnica de análise dos resultados através da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. É uma técnica em que são valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenómenos a que se propõe a investigar.

Segundo Bardin (2008, cit. por Carmo & Ferreira, 2008), a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para se proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não). Se a descrição (a enumeração resumida após tratamento das características do texto) constitui a primeira etapa da realização numa análise de conteúdo e se a interpretação (o significado atribuído a essas mesmas características) é a última

etapa, a inferência é o procedimento intermédio que permite a passagem explícita e controlada, de uma à outra.

A análise de conteúdo concebe, segundo Carmo & Ferreira (2008), a definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; a constituição do *corpus*; a definição de categorias; definição de unidades de análise; quantificação e interpretação dos resultados.

As diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos, conforme Bardin (2008): a pré-análise (além da escolha dos documentos a serem submetidos à análise, também a formulação de hipóteses para a elaboração de indicadores para a interpretação final); a exploração do material (consiste em operações de codificação decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas) e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (após os resultados, pode propor-se inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos).

Procede-se, em primeiro lugar, à escolha dos documentos que vão ser sujeitos à análise. Estes foram escolhidos de acordo com os objetivos da investigação em curso (Carmo & Ferreira, 2008). A sua constituição implica, muitas vezes, as seguintes regras: exaustividade – uma vez definido o corpus (entrevistas de dois Focus Group), não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos que não possa ser justificável no plano do rigor; representatividade – implica proceder à análise de uma parte dos documentos, devendo a parte selecionada ser representativa do conjunto dos documentos; homogeneidade - os documentos escolhidos devem obedecer a critérios de escolha rigorosos; pertinência – os documentos escolhidos devem ser adequados como fonte de informação para corresponder ao objeto da análise que sobre eles irá recair (Bardin, 2008).

Neste estudo, a definição das categorias foi feita a *posteriori*, isto é, as categorias não foram definidas antecipadamente.

...a definição de categorias a posteriori deve ser feita com muitos cuidados, após leituras sucessivas do texto e tendo em atenção os objetivos da investigação; as categorias não devem igualmente ser numerosas, nem demasiadamente pormenorizadas ou, pelo contrário, serem em número insuficiente e demasiadamente englobantes e, por conseguinte, de fronteiras imprecisas (Carmo & Ferreira, 2008, p.256).

As categorias devem ser, segundo Carmo & Ferreira (2008): exaustivas (trata-se todo o conteúdo que se tomou a decisão de classificar); exclusivas (em nenhum caso se inclui os mesmos elementos em diferentes categorias); objetivas (procura-se clarificar as características de cada categoria, que estão estreitamente relacionadas com os objetivos, as questões de

investigação); pertinentes (procura-se manter uma relação estreita entre os objetivos e o conteúdo classificado).

De acordo com Carmo & Ferreira (2008), após a definição de categorias, torna-se necessário proceder-se à definição de três tipos de unidades: unidade de registo - é o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise, colocando-o numa dada categoria. A sua escolha depende dos objetivos estabelecidos e do quadro teórico orientador da investigação. A unidade de registo utilizada neste estudo foi a unidade semântica; unidade de contexto – constitui o segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera quando caracteriza uma unidade de registo, sendo a unidade de registo o mais curto. É importante considerar a unidade de contexto para assegurar a fidelidade e a validade da análise.

A interpretação dos resultados terá de ser efetuada de acordo com os objetivos e o suporte teórico da investigação. Deverá possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui o objeto de estudo, assim como fazer o investigador chegar à sua explicação.

Procurou-se respeitar os problemas da fidelidade e da validade da análise de conteúdo. A fidelidade diz respeito ao problema de garantir que diferentes codificadores cheguem a resultados idênticos e que um mesmo codificador ao longo do trabalho aplique de forma igual os critérios de codificação. Quanto à validade, diz respeito àquilo que o investigador pretende medir. A análise de conteúdo será válida quando a descrição que se fornece sobre o conteúdo tem significado para o problema em causa e reproduz fielmente a realidade dos factos. Deste modo, é necessário que todas as etapas que integram o processo de análise sejam corretamente executadas (Carmo & Ferreira, 2008).

III. RESULTADOS

Mediante a análise de conteúdo, enquanto técnica adotada para compreender a construção de significados a partir do discurso exteriorizado pelos sujeitos, dever-se-á considerar as palavras e o respetivo sentido, o contexto em que foram colocadas as ideias, a consistência interna, a frequência e a extensão dos comentários e a especificidade das respostas (Bardin, 2008).

Após a leitura exaustiva, o material transcrito foi organizado com base em categorias e subcategorias, a partir de todas as respostas produzidas no grupo. Com o referido material, organizou-se duas tabelas; na tabela 2, apresenta-se as causas da desmotivação; na tabela 3, sistematiza-se as estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem.

Tabela 2 – As causas da desmotivação escolar

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Escola	Lugar desagradável	“...é mais uma prisão que uma escola”	7
	Refúgio	“...serve para fugir de casa”	2
Currículos	Extensos	“...é muita matéria”	16
	Elevada carga horária	“ter 90 min de português seguido de 90 min de matemática, é massacrante”	7
	Desfasados	“...excesso de disciplinas, só deveríamos ter as mais importantes”	7
Professores	Diretivos	“...os professores dizem que já estiveram deste lado e já não querem ouvir-nos”	9
	Seletivos	“...para os alunos mau comportados, os professores nem ligam”	7
	Desinteressados	“...por vezes os professores não	10

		têm entusiasmo em dar as aulas”	
Tipo de aula	Aulas expositivas	“...não gosto das aulas, porque escreve-se muito”	1
Alunos	Resignados	“...não tenho pachorra de vir para a escola”	7
	Revoltados	“...não gosto da escola, venho porque sou obrigado”	9
	Indisciplinados	“...o nosso comportamento também não ajuda o professor a dar a aula”	7
	Respeito pela diferença	“...às vezes os professores só dão aulas para alguns”	9
	Falta de método de estudo	“...às vezes quero estudar, mas não sei como”	12

Os sujeitos da investigação denunciaram cinco causas da sua desmotivação para a escola: escola, currículos, professores, tipo de aula e alunos. A maioria dos inquiridos neste estudo aponta a escola como um lugar desagradável, até mesmo opressivo, que não promove o desenvolvimento das suas competências; os currículos são muito extensos dando origem a uma saturação e um desinteresse em relação às atividades escolares; os professores apresentam-se muitas vezes desmotivados, diretivos e seletivos, ignorando, por vezes, os seus pontos de vista; as aulas expositivas são de difícil concentração, logo, sinónimo de desmotivação. Há pouca interação aluno-professor, não levando em conta o conhecimento prévio do aluno; os próprios alunos referem que não sabem estudar e que lhes falta método de estudo. Os alunos reconhecem que os professores deveriam concentrar-se mais nas especificidades de cada aluno para selecionarem a estratégia de aprendizagem mais apropriada.

Tabela 3: Estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Família	Cooperação	“...a minha família apoia-me e quer que eu estude”	16
	Recompensa	“...se tiveres boas notas compra umas sapatilhas, isso dá mais gozo para estudar”	7
Sistema Educativo	Diversidade da oferta educativa	“...deveriam existir cursos mais práticos e específicos”	16
Escola	Lugar agradável	“...serve para sermos alguém na vida”	7
	Local de transmissão de conhecimentos	“...é um lugar para estudarmos”	8
	Atividades extracurriculares	“...deveria haver mais clubes, nomeadamente dança e futebol (para maiores de 14 anos)”	16
	Desenvolver valores e competências necessárias à integração do seu projeto individual num projeto da sociedade em que se situa	“...tentar despertar a parte criativa dos alunos”	7
	Incentivo aos talentos pessoais	“...a professora de educação visual se percebe que algum aluno tem um talento, ajuda-o, mas a maioria dos professores não”	4
Currículos	Preparação e orientação básica dos alunos para a sua	“...devia haver mais vertente prática nas empresas”	7

	integração no mundo do trabalho		
	Aperfeiçoamento do educando como pessoa humana	“...deveríamos poder escolher as disciplinas e os cursos que vão de encontro àquilo que mais gostamos”	4
	Desenvolvimento das competências para continuar aprendendo	“...o que se aprende na escola, vamos precisar para a nossa vida”	3
	Menor carga horária semanal	“...deveriam diminuir a carga horária semanal, quase não temos tempo para estudar”	16
Professores	Atenciosos	“...no geral os professores ajudam e interessam-se pelos alunos”	16
	Compreensivos	“...quando o professor explica e pergunta aos mais fracos”	7
	Equilibradas	“...o professor de português é exigente, mas ao mesmo tempo brinca connosco”	9
	Sensíveis	“..quando erramos mandam logo para a cabeça, mas quando uma coisa está bem, não dizem nada”	13
Tipo de aula	Participativa	“...quando o professor interage connosco”	7
	Motivadora	“...quando o professor cativou a nossa atenção”	16
	Dinâmica	“...com recurso a materiais audiovisuais, por exemplo, a respeito da segunda guerra mundial, em história, vimos um	16

		filme e assim conseguimos aprender muita coisa”	
	Cooperativa	“...preferimos trabalhos de grupo”	16

Os sujeitos da investigação nomearam seis estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem: família, sistema educativo, escola, currículo, professores e tipologia de aula. A maioria dos inquiridos neste estudo anota que a família é cooperativa (ajuda e encoraja os jovens a estudarem); o sistema educativo deverá oferecer uma maior diversidade, nomeadamente em cursos com vertente prática nas empresas; a escola tem o compromisso de apresentar mais atividades extracurriculares; o currículo com menor carga horária semanal seria proveitoso para se realizarem outras atividades bem como para se poder efetuar um estudo mais frutífero; os professores atenciosos merecem um especial apreço pelos jovens; o tipo de aula dinâmica e cooperativa capta mais a atenção dos discentes, mantendo-os mais concentrados e participativos.

IV. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O investigador, numa análise de dados qualitativa, aprende a partir do que os participantes da investigação lhe confiam, a partir das perguntas lançadas no Focus Group e de recortes do discurso dos mesmos. O quadro sinóptico apresentado no capítulo anterior foi construído a partir do objetivo principal, que é o de definir o papel da escola como veículo de desenvolvimento e transformação dos alunos em futuros talentos e dos objetivos específicos: compreender a importância da Educação no desenvolvimento de um tecido empresarial mais inovador e empreendedor em Portugal, explorar as causas de desmotivação entre os alunos, analisar a imagem que a escola transmite aos alunos, envolver os alunos com as atividades escolares e procurar estratégias motivadoras do ensino-aprendizagem. Permite ainda discutir os resultados obtidos.

É necessário apostar cada vez mais na qualidade do ensino para que os jovens gostem da escola e sintam que fazem parte dela como elemento essencial. É para eles e por eles que a escola existe. Os diferentes atores (alunos, professores, pais e encarregados de educação, auxiliares da ação educativa ...) têm um papel específico e fundamental na consecução do sucesso educativo. Assim, acredita-se que os alunos terão motivações para continuar a aprender e para investigar e reagirão melhor numa sociedade exigente e em profundo devir.

Relativamente às causas da desmotivação, apuradas neste estudo, estas estão sistematizadas na figura 2; as estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem, sugeridas pelo estudo investigativo, estão organizadas na figura 8.

1. Causas da desmotivação



Figura 2: Causas da desmotivação escolar

Relativamente às causas da desmotivação, é possível estabelecer as seguintes inferências.

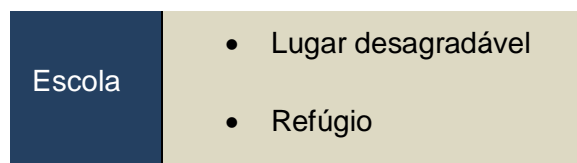


Figura 3: A escola como causa da desmotivação escolar

A escola não deve ignorar a diversidade da sua população discente e tem de aprender a gerir as diferenças individuais, ou seja, uma escola capaz de desenvolver programas educativos diferenciados, suscetíveis de promover uma formação bem sucedida para todas as crianças que a frequentam, independentemente das suas competências físicas, cognitivas, afetivo-emocionais e relacionais ou da sua proveniência sociocultural (Trindade, 1996 cit. por Pinheiro, 2011). Como consequência desta conceção, a escola é vista como um lugar desagradável, mas ao mesmo tempo como refúgio (de modo a fugir dos conflitos familiares) (figura 3) conforme apurado neste estudo (tabela 2). Consolidando esta ideia Pinto (2008) acrescenta que as expectativas da sociedade face à escola são estruturantes, pois a escola deixou de ser a quase única fonte de conhecimentos; a sociedade deixou a escola sozinha com a função de socializar os jovens; há cada vez mais alunos para quem a escola faz pouco sentido; a escola tem de responder a desafios com que tradicionalmente não estava confrontada; os professores têm dificuldade em compreender as lógicas e estratégias dos alunos que não atribuem sentido à sua escolaridade; as culturas discentes distanciam-se cada vez mais das culturas dos docentes; as formas de trabalho entre docentes que se decretam de forma centralizada entram em rutura com as culturas profissionais docentes. A escola não pode nivelar, mas sim diversificar (Cabral, 2001).

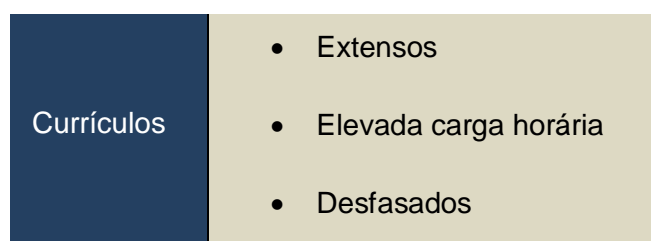


Figura 4: Os currículos como causa da desmotivação escolar

Para muitos jovens, o processo de escolha por um dos diversos ramos curriculares que o sistema oferece ou a decisão por uma modalidade de formação profissional pode gerar conflitos.

Tanto no plano cognitivo, como no plano afetivo, está em jogo a tomada de uma opção de consequências em grande parte irreversíveis, comportando a renúncia a potencialidades de serem igualmente viáveis. Entre o processo de escolha e o rendimento obtido nas diversas disciplinas, há relações recíprocas evidentes. Por outro lado, o nível do rendimento escolar pode influenciar, de modo positivo ou negativo, o processo de escolha e, por sua vez, a elaboração de um projeto de vida pode contribuir para dar sentido às atividades escolares, ativando a motivação e influenciando a melhoria das aprendizagens (Abreu, 2002).

O excessivo número de alunos por turma, assim como os extensos programas curriculares assumem-se como um garante de perpetuação social dos grupos sociais que é necessário extinguir. Precisa-se também de estabilidade, a qual é impossível de se conseguir enquanto permanecermos imersos num cenário educativo em que as reformas do ensino se assumem mais importantes do que os reais resultados dos alunos (Mendonça, 2012). Estes pontos de vista são mantidos pelos resultados obtidos na figura 4, apurado neste estudo (conforme tabela 2).

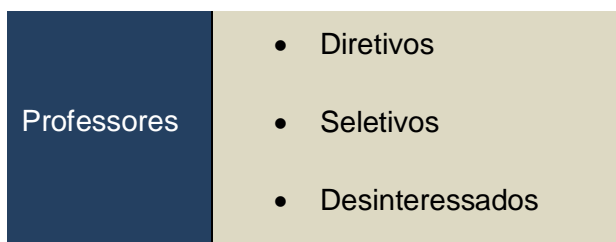


Figura 5: Os professores como causa da desmotivação escolar

De acordo com Estanqueiro (2012a) o comportamento do professor segundo o estilo diretivo é aquele que centraliza a comunicação, toma decisões sem consultar os alunos e diz o que fazer, como fazer e quando fazer, o que vem confirmar o resultado (figura 5) apurado neste estudo (conforme tabela 2).

O comportamento dos professores na sala de aula difere de acordo com a percepção que têm do alto ou baixo rendimento académico dos seus alunos. Com os alunos de baixo rendimento, de acordo com Sprinthall & Sprinthall (1993), os professores esperam menos tempo pelas respostas; dão menos pistas e reformulam menos frequentemente as questões; reforçam de forma inadequada; criticam mais; elogiam menos as respostas corretas; dão informação avaliativa de forma menos visível pelos outros alunos; interagem menos frequentemente durante as aulas; colocam perguntas com menor frequência; sentam-se mais longe; colocam tarefas menos exigentes; tendem a interagir sobretudo em privado; dão menos o benefício da dúvida na hora de atribuir as notas; têm uma interação menos amigável; dão informação avaliativa mais

breve; estabelecem menos contacto visual e, de modo geral, têm um comportamento não verbal menos positivo; usam em maior grau métodos de ensino que consomem muito tempo; aceitam menos as ideias do aluno.

Ser professor hoje pressupõe a necessidade constante de se tomar decisões no sentido de se promover com regularidade o processo educativo, cumprindo-se as normas exteriormente estabelecidas. Numa vivência profissional permeada por dicotomias, os conflitos pessoais marcam o perfil do profissional docente (Mendonça, 2012).

A motivação não é um problema apenas dos alunos, mas dos professores também. A falta de motivação dos professores está relacionada essencialmente com as condições de trabalho oferecidas, com o grande número de alunos por sala de aula e com o feedback dos alunos (Estanqueiro, 2012a). Esta ideia vem ao encontro do resultado (figura 5), apurado neste estudo (conforme tabela 2).



Figura 6: O tipo de aula como causa da desmotivação escolar

A importância do delinear das aulas é um ponto fulcral no desenrolar da mesma. A aula deve ser criativa e envolvente e não meramente expositiva. Indo ao encontro com o resultado (figura 6), apurado neste estudo (conforme tabela 2). Fita (1999, cit. por Knüppe, 2006) refere que a decisão sobre as atividades de ensino-aprendizagem que os alunos realizam é uma das tarefas mais criativas e primordiais que os professores têm pela frente. O Professor, ao iniciar a aula, deve estabelecer metas e objetivos baseados no ritmo da turma, combinando regras para que o objetivo da aula não seja desviado; aplicar o conteúdo com entusiasmo, evitando aulas “mecânicas”; constituir um ritmo de aula de forma a que todos possam acompanhar o raciocínio que exige o conteúdo; fazer com que o aluno compreenda o que está a ser ensinado, ao invés de apenas memorizar; procurar sempre relacionar os conteúdos com factos da atualidade. Como consequência de uma aprendizagem fracassada, o ato de aprender tenderá a transformar-se num “arremesso”. O aluno, ao considerar-se fracassado, procurará os culpados pelo seu conceito negativo e culpará o professor pela sua metodologia de ensino e pelos conhecimentos transmitidos.

Alunos	<ul style="list-style-type: none">• Resignados• Revoltados• Indisciplinados• Respeito pela diferença• Falta de método de estudo
--------	---

Figura 7: Os alunos como causa da desmotivação escolar

Cada aluno é um caso especial e diferente do colega do lado. O professor terá de ter um pensamento de heterogeneidade que o levará a pensar, a refletir, a escolher a melhor estratégia de aprendizagem a utilizar. Não consegue mais quem estuda mais, mas quem estuda melhor. Muitos alunos referem que não têm método de estudo, o que conduz ao insucesso escolar.

Para que a aprendizagem seja duradora e eficaz, é preciso que a transmissão dos conhecimentos científicos por parte do corpo docente suscite uma reestruturação e incorporação por parte do aluno. O objetivo será a apropriação pessoal dos conhecimentos, do saber e do saber-fazer (Abreu, 2002).

Como refere Estanqueiro (2012a), uma das causas mais frequentes para o desinteresse, desmotivação e indisciplina dos alunos assenta nas opções por um determinado curso e atrasos do desenvolvimento cognitivo. A instabilidade característica da adolescência conduz o aluno, muitas vezes, a rejeitar a escola, a desistir do estudo das matérias e, frequentemente, à indisciplina; há também a salientar os estilos de vida: dificuldade em compatibilizarem as exigências escolares com as mais diversas solicitações do meio envolvente, nomeadamente, saídas noturnas, jogos de computador, desportos, etc, provocando hábitos pouco regrados de vida. O aluno passa a encarar as atividades escolares como pouco estimulantes, trabalhosas e rotineiras. As reflexões aqui apresentadas vêm confirmar o resultado da figura 7, apurado neste estudo (conforme tabela 2). Todavia Pozo (2002, cit. por Knüppe, 2006), acrescenta que o aluno deve criar uma certa expectativa em relação à aprendizagem, para assim se sentir motivado.

2. Estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem

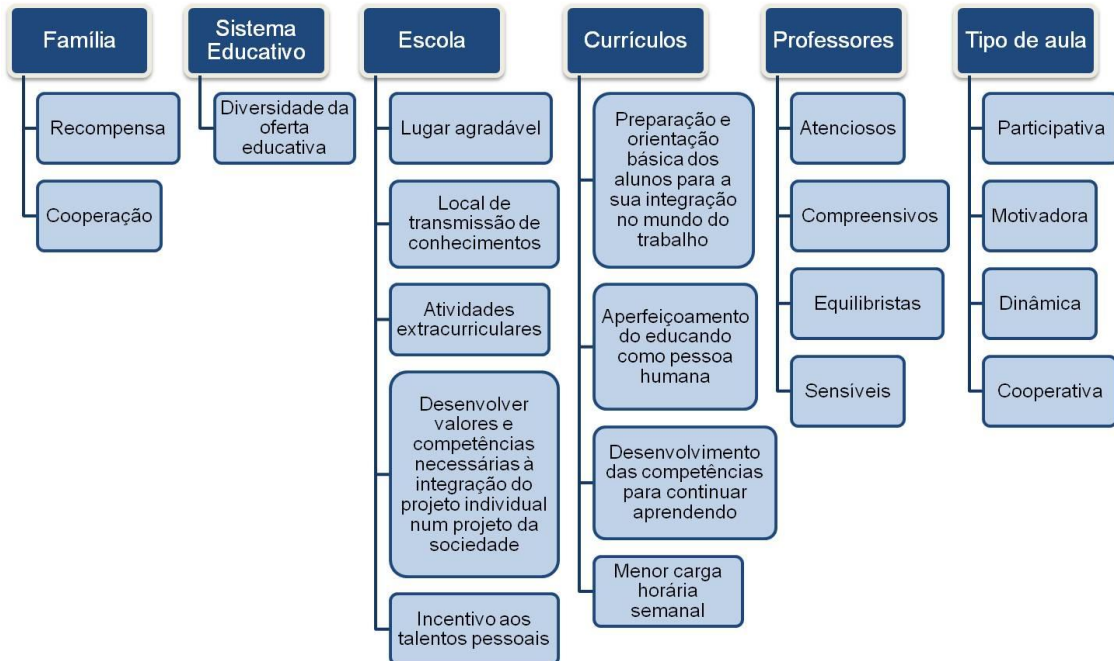


Figura 8: Estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem

A motivação é uma força que impele para a ação, no sentido em que, quanto mais motivada está a pessoa, maior é o esforço que dedica à concretização dessa ação. Mais, quanto maior é a motivação, maior é a persistência para alcançar os objetivos desejados, mesmo perante adversidades – maior é o esforço, a dedicação e a perseverança para alcançar os objetivos (Palma & Lopes, 2012, p.126).

Quanto às estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem, apuradas nos resultados da pesquisa, é possível determinar as seguintes ilações:

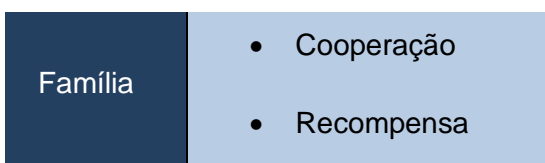


Figura 9: A família como estratégia motivadora de ensino-aprendizagem

Nem sempre os pais sabem motivar os filhos para o estudo. O castigo ou a atribuição de prémios estão relacionados com o que os pais pensam tratar-se de motivações comuns na aprendizagem, ou seja, atribuem castigo ou prémios em troca de um retorno. Trata-se de se conseguir algo desejado ou de se evitar algo indesejado em troca de aprender (Pozo, 2004, cit. por Knüppe, 2006). Esta reflexão vem sustentar o resultado da figura 9, apurado neste estudo (conforme tabela 3). Nesta ordem de ideias Nóvoa (2008), adita que individualmente os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais do ensino. Acrescenta Leite (2011) que a escola, os pais e a sociedade investem em estratégias no sentido de uma melhor educação e formação de valores humanos para um desenvolvimento das capacidades e das atitudes do indivíduo perante a transmissão dos demais saberes – saber ser, saber estar e saber fazer no desenvolvimento das relações interpessoais e no incentivo à educação cívica.



Figura 10: O sistema educativo como estratégia motivadora de ensino-aprendizagem

É praticamente unânime, pelos diversos atores do sistema educativo, a premissa de que é imperativo operar profundas transformações neste domínio, de forma a potenciar uma formação integral dos jovens, motivando-os de uma forma mais sólida e alicerçada, para o meio escolar (Cabral, 2001).

O atual sistema educativo é uma instituição que está organizada de forma burocrática, rígida e seletiva. Tem uma oferta formativa pouco diversificada, incapaz de responder às expectativas e necessidades de alguns jovens. O processo de aprendizagem não pode ser confundido com memorização. Mais importante que memorizar é exercitar o pensamento, a crítica e a criatividade. O principal objetivo do aprender é possibilitar o melhor entendimento da vida em diferentes dimensões: conviver com a natureza de forma sustentável, conviver de forma ética com todos os seres humanos respeitando a diversidade cultural, preparar-se para uma atividade profissional exercida com responsabilidade social e na qual tenha satisfação pessoal (Estanqueiro, 2012a). Estes autores certificam o resultado da figura 10, apurado neste estudo (conforme tabela 3).

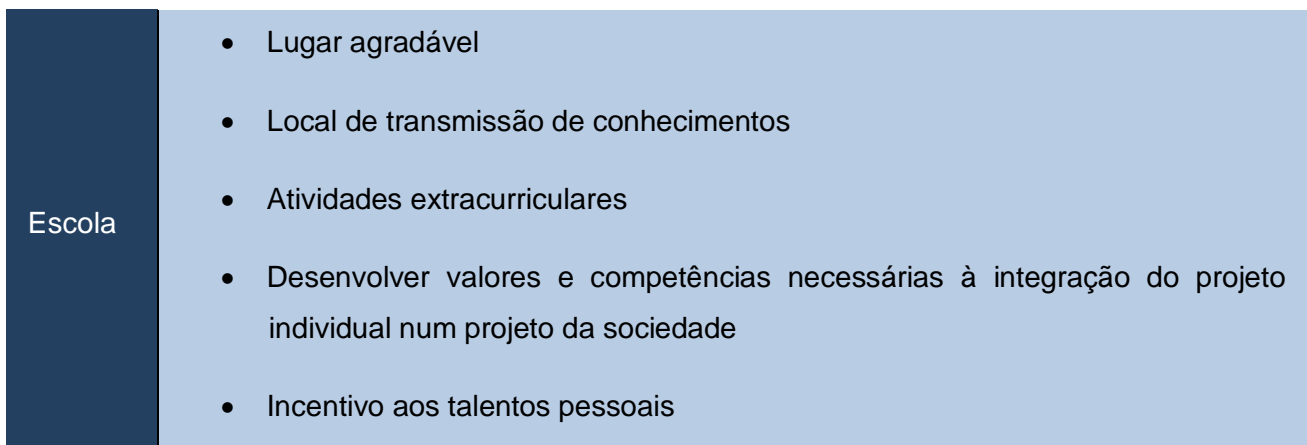


Figura 11: A escola como estratégia motivadora de ensino-aprendizagem

De acordo com Abreu (2002), a escola é vista não tanto como um espaço de formação e de desenvolvimento pessoal e comunitário, mas como uma instituição onde se pode adquirir diplomas ainda com valor social em termos de emprego. Obter o diploma constitui para um grande número de famílias o objetivo fundamental da aprendizagem e o interesse prioritário da frequência escolar. Esta intenção vem revalidar o resultado da figura 11, aferido neste estudo (conforme tabela 3).

Porém Stoll e Fink (1995, cit. por Lima, 2008), diz que uma escola eficaz é aquela que promove o progresso de todos os alunos para além do esperado; assegura que cada aluno atinja os padrões mais elevados que lhe sejam possíveis; melhora todos os aspetos do sucesso e do desenvolvimento dos alunos; continua a melhorar, ano após ano.

Para Robinson (2010), o ensino das escolas deve estar atento não só às apetências naturais dos jovens, mas também fomentar que o talento por si não é suficiente. Por sua vez, aperfeiçoar talentos implica dedicação especializada, mestria, atenção aos pormenores, uma exigência permanente e objetivos definidos. Um modo de desenvolver talentos será a participação nas atividades extracurriculares com os objetivos de se promover a concentração, liderança, responsabilidade, capacidade de trabalhar em grupo e autoconfiança. As escolas especializadas surgem como importância fulcral para emergir talentos. As posições destes autores vão ao encontro dos resultados da figura 11, verificado neste estudo (conforme tabela 3).

Currículos	<ul style="list-style-type: none">• Preparação e orientação básica dos alunos para a sua integração no mundo do trabalho• Aperfeiçoamento do educando como pessoa humana• Desenvolvimento das competências para continuar aprendendo• Menor carga horária semanal
------------	--

Figura 12: Os currículos como estratégia motivadora de ensino-aprendizagem

É necessário que a escola amplie o seu espectro de atuação, promovendo condições para uma capacitação a vários níveis e atendendo às experiências, às potencialidades e às motivações de cada aluno. A escola deve estar atenta às realidades sociais em que os alunos se encontram inseridos, considerando as diferenças como diferenças e não como deficiências. Os currículos são demasiado extensos e não permitem que os professores utilizem metodologias ativas. A necessidade de cumprir os programas retira tempo ao professor para ultrapassar as dificuldades individuais de aprendizagem que constata nos alunos (Benavente, 1988, cit. por Roazzi & Almeida, 1988).

É imprescindível oferecer uma educação de qualidade com funções equivalentes para todos os educandos, em que possam adquirir as seguintes competências: formação enquanto pessoas, de maneira a desenvolverem valores e competências necessários à integração do seu projeto individual no projeto da sociedade em que se situam; aperfeiçoamento, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; preparação e orientação básica para integração no mundo do trabalho, com as competências que garantam o seu aperfeiçoamento profissional e permitam acompanhar as mudanças que a sociedade exige; desenvolvimento das competências para a aprendizagem continuar, de forma autónoma e crítica, em níveis superiores de estudos (Abreu, 2002).

Os resultados da figura 12, apurados neste estudo (conforme tabela 3) vão de encontro às delineações descritas pelos autores acima citados.

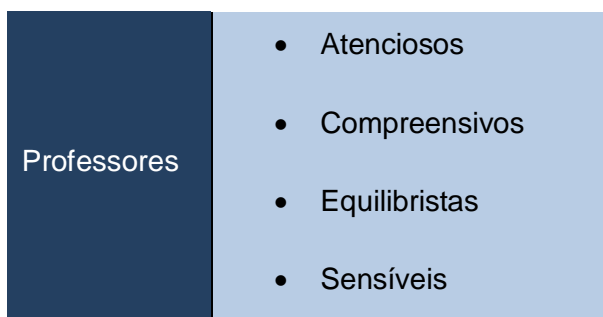


Figura 13: Os professores como estratégia motivadora de ensino-aprendizagem

O estilo motivacional do professor configura-se numa importante fonte de influência para o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola. É considerado uma característica atribuída à personalidade, mas é vulnerável a fatores como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de serviço, o gênero, a idade, as concepções ideológicas, entre outros.

Não sou junto de vós, mais do que um camarada um bocadinho mais velho. Sei de coisas que vocês não sabem, do mesmo modo que vocês sabem de coisas que eu não sei ou já me esqueci. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. Ensinar, não: falar delas. Aqui e no pátio e na rua e no vapor e no comboio e no jardim e onde quer que nos encontremos (Gama, 2003, p. 15).

Os resultados obtidos na figura 13, apurados neste estudo (conforme tabela 3), corroboram as posições defendidas pelos autores seguintes. Assim Pozo (2002, cit. por Knüppe, 2006), alega que a possibilidade que um professor tem de mover os seus alunos para a aprendizagem depende em grande parte de como ele mesmo enfrenta a sua tarefa de ensinar. Ninguém levará os outros a aprender se não houver também em si um movimento para a aprendizagem.

Nesta ordem de ideias Freire (2001), sugere que saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando se entra numa sala de aula, deve-se ser uma pessoa aberta a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos e às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto face à tarefa que tem - a de ensinar e não a de transferir conhecimentos. O professor é o mediador para que todos os alunos questionem, interpretem e discutam os diversos assuntos. O professor contextualiza o tema de modo a mobilizar as estruturas mentais do aluno para que este articule informações pré-concebidas com as que serão apresentadas.

A fim de manter e sintetizar os pontos de vista anteriores Guimarães (2004) salienta que toda a motivação deve estar relacionada com metas e objetivos; logo, um bom professor possui

metas de ensino, o que tornará o aluno motivado a aprender. O papel do professor não é influenciar o aluno quanto às suas aptidões, conhecimentos e atitudes, mas o de facilitar a construção, por parte deles, do processo de formação.

Tipo de aula	<ul style="list-style-type: none">• Participativa• Motivadora• Dinâmica• Cooperativa
--------------	---

Figura 14: O tipo de aula como estratégia motivadora de ensino-aprendizagem

De acordo com Duarte (2010), os professores podem conquistar a motivação dos alunos, desvendando, no início da aula, curiosidades relacionadas com o tema e expor a importância do conteúdo. Neste tipo de aulas, há espaço para questões, críticas, discussões e reflexões em que o conhecimento possa ser sintetizado por todos. A avaliação caracteriza-se pela cooperação dos alunos contribuindo em exposições, questionando, respondendo, participando em atividades complementares, tais como sínteses escritas, produção de mapas conceituais e esquemas. Como refere Gama: "...a aula é nossa. Que a todos cabe o direito de falar, desde que fale um de cada vez e não corte a palavra ao que está com ela" (Gama, 2003, p.15).

Os professores têm consciência de que a escola do futuro será tanto mais eficaz quando for capaz de combinar, de forma equilibrada, a urgência das mudanças tecnológicas com o humanismo. Cooperando com este ponto de vista Pinheiro (2011), diz que acima de tudo está ao alcance dos professores a capacidade de encontrar um ponto de equilíbrio que permita à escola continuar a ser um espaço de socialização e de igualdade de oportunidades, de transmissão de valores e de formação de cidadãos produtivos numa sociedade democrática. Os resultados da figura 14, indagados neste estudo (conforme tabela 3), validam as posições defendidas pelos autores supraditos.

No processo de ensino-aprendizagem, a motivação deve estar presente em todos os momentos. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Fita, 1999, cit. por Knüppe, 2006).

A escola de hoje não pode ser mais o espelho da escola tradicional, baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos, onde se ensinavam os mesmos conteúdos a todos os alunos. Não existia a noção de que os alunos tinham capacidades e ritmos diferentes de aprendizagem, por vezes tão diversificados. Hoje, a escola centra os seus ensinamentos no

aluno. Há uma preocupação de transmitir conhecimentos, procurando respeitar as capacidades individuais dos alunos e promovendo a sua autonomia (Alarcão, 2001).

O sucesso escolar não deriva apenas dos resultados académicos; está igualmente relacionado com a atitude dos alunos face à escola, com o seu grau de motivação, com o tempo despendido e os hábitos de estudo, com a sua capacidade de atenção/concentração, rapidez de processamento, resolução de problemas, memória e com a ansiedade com que cada aluno lida com as atividades escolares. Ao adequarmos as estratégias de trabalho aos perfis naturais de aprendizagem, os resultados serão nitidamente mais elevados (Bolívar, 2003).

A relação professor/aluno deverá ser cada vez mais abrangente. A educação tem novos contornos e o professor terá de preparar o aluno de forma mais humana, preparando-o seja cientificamente seja para uma integração plena na sociedade e no mercado de trabalho, como cidadão responsável e participante. O professor deve trabalhar e pensar estratégias e recursos para fazer com que o aluno queira aprender, ou seja, deve fornecer estímulos para que o aluno se sinta motivado a aprender (Cabral, 2001).

Vive-se numa sociedade do conhecimento caracterizada pela diversidade, em que o direito à educação já não se restringe à possibilidade de frequência de uma escola. É também o direito à apropriação do saber e à aquisição de competências de cidadania, o que apela à necessidade de uma educação de elevadas qualidades pedagógicas e científicas. É inquestionável que as pessoas constituem a maior riqueza de um país, razão pela qual a educação deve proporcionar a cada jovem as condições para o desenvolvimento dos seus talentos (Conselho Nacional de Educação, 2012).

A palavra motivação vem do latim *movere*, que significa “mover”. A motivação é aquilo que é suscetível de mover o indivíduo, de o levar a agir para atingir algo e de lhe produzir um comportamento orientado. A motivação tem por objetivo a busca do prazer, o único e verdadeiro motivo de todas as ações humanas. Podemos definir motivação como o conjunto de forças internas que mobilizam o indivíduo para atingir um dado objetivo como resposta a um estado de necessidade, carência ou desequilíbrio (Abreu, 2002).

A escola é melhor organizada quando promove o desenvolvimento da competência pessoal e de autodomínio. O papel do professor é crucial neste processo (Sprinthall, & Sprinthall, 1993). Acredita-se ser este o grande desafio da atualidade a que os professores estão sujeitos: averiguar as razões da ausência da motivação do aluno para a aprendizagem, analisá-las e buscar estratégias eficazes que ajudem a reverter este quadro.

V. CONCLUSÕES

Com esta investigação, procurou-se definir o papel da escola como veículo de desenvolvimento e transformação dos alunos em futuros talentos.

A escola é, sem dúvida, a instituição de excelência para se adquirir competências e desenvolver talentos. Onde fica o gosto pela escola, pela aquisição de novos saberes e competências numa sociedade que se revela, há muito, incapaz de assegurar saídas profissionais para quem investe, com empenho, esforço e dedicação, na obtenção de um curso superior? A realidade atual é a de que o desemprego atinge mais profundamente os jovens menos qualificados. É preciso fomentar nos jovens a capacidade de encontrarem soluções inovadoras para criarem iniciativas empreendedoras geradoras de emprego.

A importância do tema motivação tem levado diversos estudiosos, principalmente nos campos da Psicologia e da Administração, a desenvolverem pesquisas que possam teorizar o que leva o ser humano à ação. A motivação é um elemento essencial para o desenvolvimento do ser humano. Motivação é um impulso, um sentimento que faz com que as pessoas ajam para atingirem os seus objetivos. Através das teorias motivacionais de Vroom e de Maslow, tentou-se saber quais os fatores que agem sobre as pessoas para moverem o seu comportamento.

Segundo Vroom (1988), para o trabalhador se sentir motivado, é imprescindível que este se sinta capaz de atingir os objetivos pessoais delineados. Esta suposição acaba por associar a motivação à competência. Sugere-se, assim, que um trabalhador que procure a autorrealização através do alcance dos objetivos pessoais só se sentirá motivado se se julgar capaz de atingir estes objetivos.

Os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro da teoria motivacional de Vroom, pois os alunos com objetivos bem definidos enfrentam a escola como um local onde podem adquirir conhecimentos e experiências. Por outro lado, os alunos sem perspectivas de vida encaram a escola como um local de frequência obrigatória, o que leva a uma desmotivação e desinteresse por todo o processo de ensino-aprendizagem. Um grande número de alunos refere que o apoio da família é primordial. O aliciamento por parte desta com recompensas, em virtude do desempenho escolar, contribui para que os jovens se esforcem por conseguir bons resultados.

Para Maslow (1968), o homem está motivado quando as suas necessidades são supridas, como a auto-realização, auto-estima, necessidades sociais, segurança e necessidades fisiológicas. A autorrealização é um aspeto primordial da sua teoria e, para satisfazê-la, é preciso dar-se grande importância à criatividade. Cada pessoa atinge a sua autorrealização na medida em que procura atualizar os seus potenciais, satisfazendo as necessidades da última camada da pirâmide das necessidades.

À luz da teoria motivacional de Maslow (1968), os resultados obtidos atestam que os alunos, depois de supridas as necessidades básicas e de segurança, observam a escola como um local onde além de aprenderem, acertam novas amizades, satisfazendo, assim, as necessidades sociais. A necessidade de estima revela-se muito importante para os inquiridos, uma vez que nela são enquadrados os elogios por parte dos professores. Os jovens elegem os professores atenciosos, compreensivos e sensíveis, simultaneamente com rigor científico e pedagógico, mas que também sejam capazes de elogiar as suas conquistas. Os alunos deste estudo referem que a escola devia despertar a parte criativa que há neles. Segundo Maslow, uma pessoa que é motivada pelas necessidades de autorrealização move um grande empenho nas suas tarefas.

Para se atingir as necessidades espirituais, o talento pressupõe um desempenho de excelência, caracterizado por inovação, que só alguém com grande paixão poderá alcançar. Pressupõe três componentes: a competência, o compromisso e o sentido de contribuição. A competência favorece a autoconfiança. O compromisso convida à definição de um propósito. Assim, há uma relação entre o trabalho que a pessoa produz e o que ela recebe em troca. Quanto à componente da contribuição, certifica que as pessoas encontrem significado no trabalho, uma sensação de que estão a contribuir para uma causa maior, o que leva ao fortalecimento do próprio talento e ao aumento da produtividade. A existência de escolas especializadas (conservatórios, academias de línguas, ...) são imprescindíveis para o aperfeiçoamento dos jovens talentos.

Assim, de acordo com os resultados obtidos, os jovens referem que a escola deverá desenvolver valores e competências necessárias à integração do seu projeto individual num projeto da sociedade, ou seja, a escola deverá oferecer as condições necessárias para que os jovens desenvolvam o seu talento, proporcionando cursos especializados, com uma vertente prática, nomeadamente nas empresas. Os inquiridos neste estudo referem igualmente que os professores devem ter especial atenção ao incentivo e promoção destes mesmos talentos, encorajando e valorizando as qualidades de cada aluno.

Nesta perspetiva, e de acordo com os autores citados ao longo da dissertação, considera-se que na escola do segundo e terceiro ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia as conclusões são as seguintes:

Relativamente às causas da desmotivação, os alunos deste estudo consideram que a escola é um lugar pouco convidativo, pois não corresponde às suas ambições (Cabral, 2001; Pinto, 2008; Trindade, 1996 cit. por Pinheiro, 2011). Para alguns alunos, a escola serve de abrigo ao ambiente familiar. Os currículos são extensos e desfasados, não contribuindo para o seu projeto de vida, originando alunos sem senso crítico, com dificuldades de interpretação e incapazes de tirar as suas próprias conclusões (Abreu, 2002; Mendonça, 2012). Os professores são diretivos e seletivos. Para alguns, o desinteresse por parte do professor também tem

influência no seu processo de aprendizagem (Estanqueiro, 2012a; Mendonça, 2012; Sprinthall & Sprinthall, 1993). O tipo de aula expositiva é sinónimo de desmotivação. Deste modo, os alunos sentem-se passivos; não se esforçam; evitam desafios; desistem facilmente; mostram-se aborrecidos, deprimidos, ansiosos ou irritados e desinteressados (Fita, 1999, cit. por Knüppe, 2006). Os alunos, face à diversidade de atividades que a sociedade lhes oferece, confrontam-se com atividades escolares pouco estimulantes, trabalhosas e rotineiras, o que leva a que fiquem resignados e revoltados (Abreu, 2002; Estanqueiro, 2012a; Pozo, 2002, cit. por Knüppe, 2006).

Quanto às estratégias motivadoras de ensino-aprendizagem, os alunos deste estudo consideram que a família coopera no sentido em que considera a escola como um local para adquirir formação (Leite, 2011; Nóvoa, 2008; Pozo, 2004, cit. por Knüppe, 2006). O sistema educativo tem de ser reformulado de modo a que a oferta formativa se torne diversificada e uma resposta às expectativas dos jovens (Cabral, 2001; Estanqueiro, 2012a). A escola é vista como um espaço de formação para se obter uma habilitação literária; referem também que a escola devia proporcionar mais atividades extracurriculares (Abreu, 2002; Robinson, 2010; Stoll e Fink, 1995, cit. por Lima, 2008). Os currículos deviam promover as condições para capacitá-los a integrar o mundo do trabalho, proporcionando potencialidades que vão de encontro às suas motivações. Pensam também que a carga horária semanal é muito elevada, não deixando tempo para estudar e/ou praticar outras atividades (Abreu, 2002; Benavente, 1988, cit. por Roazzi & Almeida, 1988). Os professores conseguem mover os alunos para a aprendizagem quando são atenciosos, compreensivos, sensíveis e ágeis, procurando desenvolver as necessidades de cada aluno (Freire, 2001; Gama, 2003; Guimarães, 2004; Pozo, 2002, cit. por Knüppe, 2006). O tipo de aula com recurso a materiais audiovisuais e com curiosidades/acontecimentos da vida quotidiana decorrem com maior motivação e atenção para os conteúdos explanados (Alarcão, 2001; Duarte, 2010; Fita, 1999, cit. por Knüppe, 2006; Gama, 2003; Pinheiro, 2011).

Tendo em conta o trabalho realizado no âmbito de definir o papel da escola como veículo de desenvolvimento e transformação dos alunos em futuros talentos, sugere-se a realização de estudos com amostras mais alargadas, podendo ser utilizados os contributos deste trabalho para a construção de um inquérito por meio de questionário. Este poderia ser utilizado em conjunto com o recurso a outros instrumentos de recolha de dados que permitissem cruzar a informação proveniente de diversas fontes, nomeadamente dos órgãos de gestão, diretores de turma, psicólogos e representantes dos encarregados de educação.

Quanto às limitações deste estudo, refira-se a inexperiência enquanto investigadora e de todas as inerências relativas a este facto. Outra limitação reporta-se ao curto período de tempo para realizar este estudo investigativo. O facto de ter sido admitida a frequentar o segundo semestre do segundo ano do mestrado e não ter frequentado as unidades curriculares revelou-se de certa forma uma lacuna. Outra restrição deste trabalho investigativo reporta-se ao tamanho da

amostra, que ao apresentar-se em número reduzido, permite considerar os resultados encontrados apenas para a população em questão.

O ensino nas escolas deve estar atento às apetências naturais dos jovens e ao desenvolvimento dos seus talentos. Estes adquirem-se com esforço, com persistência, com dedicação e muita ambição. As escolas têm de ser ambiciosas, fomentar a atitude de curiosidade e de conquista, alcançar novos desafios e superar dificuldades e desventuras. Em virtude desta realidade, segue-se as implicações práticas deste estudo investigativo.

A escola deverá apresentar uma oferta educativa diversa, com cursos especializados com vertente prática nas empresas, de modo a desenvolver nos jovens os seus talentos e criar motivação para o sucesso escolar e satisfação pessoal (Abreu, 2002; Santos, 2009).

O Programa Mais Sucesso Escolar do Ministério da Educação e o Projeto desenvolvido pelo Ministério da Educação, consultora McKinsey & Company e Empresários Pela Inclusão Social deverão ser alargados a mais escolas para que estas possam prevenir e combater o insucesso escolar e simultaneamente modernizar e avaliar as estratégias de organização das aprendizagens.

A escola tem a responsabilidade de criar quadros de excelência/mérito/honra para os alunos com bom desempenho académico, como reforço pelo esforço nas atividades escolares e envolvimento em atividades solidárias, a fim de suscitar neles uma expectativa positiva e promover o reconhecimento pela comunidade escolar como a recompensa pelo seu esforço e empenho. A atribuição de prémios aos melhores alunos de cada ano de escolaridade constituirá também um aliciente para que os alunos obtenham eficazes resultados académicos (Santos, 2009).

Os alunos precisam de agilizar estratégias de estudo. É no potenciar processos de estudo eficientes que está a excelência académica. Muitas vezes, será mais eficaz para o professor ensinar a estudar. Os alunos têm de cooperar ativamente nas atividades da aula. O professor deve procurar estratégias que propiciem a interação professor-aluno, ajudando a formar cidadãos participativos e críticos, reforçando a motivação e promovendo a aprendizagem. As aulas deverão ser interativas, em que o professor evidencie, no início da aula, curiosidades do tema a expor. A escola do futuro será tanto mais eficaz quanto melhor o professor for capaz de combinar as mudanças tecnológicas com o humanismo (Estanqueiro, 2012a).

A escola, com o intuito de proporcionar uma formação integral dos jovens, terá a incumbência de dinamizar mais atividades extracurriculares, para que a par do currículo, os alunos possam desenvolver competências necessárias à integração na sociedade (Abreu, 2002; Robinson, 2010; Stoll e Fink, 1995, cit. por Lima, 2008)

Os professores são, de certo modo, a principal peça deste puzzle que é a escola. Um dos objetivos essenciais da educação é promover a autonomia dos alunos no processo de

aprendizagem e fomentar a responsabilidade académica, adequando as estratégias de estudo ao perfil individual de cada estudante. O ideal será o professor, a par da responsabilidade de cumprir o programa da disciplina, aperceber-se dos múltiplos estilos motivacionais e ser capaz de adaptar os procedimentos pedagógicos a cada um dos alunos (Freire, 2001; Gama, 2003; Guimarães, 2004).

As situações expostas neste trabalho investigativo revelaram que os alunos apresentam interesse em participar ativamente do processo ensino-aprendizagem; valorizam a escola onde estudam e por isso fazem críticas de alguns aspectos que poderão ser melhorados. Os relatos dos estudantes forneceram indicadores para se trabalhar numa escola dinâmica, ativa, reflexiva e aberta ao meio que lhes permita desenvolverem-se harmoniosamente, descobrindo e ampliando os seus talentos.

O papel da escola é o de preparar os jovens para se inserirem de modo criativo, interveniente e crítico numa sociedade cada vez mais exigente e complexa. A escola é o local onde se formam jovens participativos, ativos, com iniciativa, com autonomia, dinâmicos e com habilitações globais para o desenvolvimento de capacidades na construção do seu projeto de vida.

Um trabalho de investigação é sempre um trabalho em aberto, dadas as constatações que foram sendo apuradas. Daí considerar-se que haveria interesse em realizar estudos que permitissem: uma reflexão sistemática sobre atividades e resultados educativos; apurar que aptidões/vocações prevalecem à margem das perspetivas de Futuro e aplicar um programa de estratégias de motivação.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aaker, D. A., Kumar, V. & Day, G. (2001). *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas.
- Abreu, M. V. (2002). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Andrade, M. M. T. (1991). O sistema de recompensa na empresa do futuro. *Revista de Administração de Empresas*, (31)1, 49-53.
- Antunes, M. C. (1991). Implicações da dinâmica escolar na motivação para a aprendizagem e no sucesso escolar: o cenário da aula. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 10, 91-113.
- Baltazar, J. A., Moretti, L. H. T. & Balthazar, M. C. (2006). *Família e escola*. São Paulo: Arte e Ciência.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beechy & Colclough, J. (2004). *Acredite em si*. Lisboa: Notícias Editorial.
- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25, 715-733
- Bernardo, S. M. S. (2011). *Liderança e Cultura nas Escolas Públicas Portuguesas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa.
- Bilhim, J. (2006). *Gestão estratégica de recursos humanos (2.ª ed)*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Políticas.
- Boavida, J. & Dujo, A. G. (2007). *Teoria da educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Qualitative Research for Education* (M.J. Alvarez, S. B. Santos & T. M. Baptista, Trans). Boston: Allyn & Bacon (Original work published 1991).
- Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas, estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Brás, F. A. (2007). Necessidade e dificuldades em valorizar o capital humano. *Revista de Estudos Politécnicos*, 4(7), 291-319.
- Cabral, M. (2001). A relação professor-aluno. *Elo – Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 8, 35-36.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem (2.ª ed)*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Chaves, M.R.R.M. (2009). *Empreendedorismo na escola: a emergência de um outro paradigma na educação/formação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Correia, A. M. R. & Mesquita, A. (2013). *Estratégias para a elaboração de trabalhos Científicos: o desafio da excelência. Mestrados e doutoramentos*. Porto: Vida Económica.
- Costa, J. A. (1999). *O Papel da Escola na Sociedade Actual: implicações no Ensino das Ciências*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.
- Duarte, J. B. (2010). Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 199-130.
- Dürkheim, E. (1972). *Educação e sociologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- Estanqueiro, A. (2012a). *Boas práticas na educação – o papel dos professores* (2.ªed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estanqueiro, A. (2012b). *Saber lidar com as pessoas – princípios da comunicação interpessoal* (21.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Fenouillet, F., Lieury, A. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fernandes, A. T. (2004). Ensino, investigação e profissionalização. In Gonçalves, C.M., Rodrigues, E. & Azevedo, N. (Eds), *Sociologia no ensino superior: conteúdos, práticas pedagógicas e investigação* (pp. 79-92). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J. & Ferreira, F. I. (2005). *Administração da educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* Lisboa: Edições ASA.
- Fortin, M. F. (2003). *Processo de investigação da concepção à realização* (3.ª ed.). Loures: Lusociência.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (17.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gama, S. (2003). *Diário de Sebastião da Gama* (12.ª ed.). Sintra: Arrábida.
- Gleitman, H., Fridlund, A. J. & Reisberg, D. (2003), *Psicologia* (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, S. & Miranda, S. (1977). Insucesso escolar e origem social: resultados dum inquérito-piloto. *Análise Social*, 13(51), 721-726.

- Gretz, J. R. (2006). *Voando como uma águia*. Lisboa: Prime Books.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo – sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipeia.
- Guimarães, S. É. R. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Knüppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. *Educar*, 277-290.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus Group: a practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Leite, H. S. (2011). Globalização, formação e aprendizagem. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 18, 177-193.
- Lima, J. Á. (2008). *Em Busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, A. (2002). Construção de identidades docentes e silves profissionais: um estudo sobre a mudança pessoal nos professores. *Revista de Educação*, 11(2), 216-217.
- Lopes, M. P., Palma, P. J., Ribeiro, B. R. & Cunha, M.P. (2011). *Psicologia aplicada*. Lisboa: Editora RH.
- Maslow, A. H. (1968), *Toward A Psychology of Being* (2th ed.). New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Melrinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação*, 2(2), 49-65.
- Mendonça, A. (2012). A Escola em Tempo de Crise: Desafios da Profissão Docente. In Bento, A. V. (Ed.), *A Escola em tempo de crise: Oportunidades e Constrangimentos* (pp. 19-29). Funchal: Centro de Investigação em Educação - Universidade da Madeira.
- Morgan, D. (1999). *Focus group as qualitative research. Qualitative research methods series*. (A. Almeida, Trans.). London: Sage Publications. (Original work publish 1993).
- Neves, J. & Gonçalves, S. (2009). A Investigação em gestão de recursos humanos em Portugal. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 8(4), 66-83.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J. G., Esteve, J. M., Woods, P., Cavaco, M.H. (2008). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, J. H. B. (1994). *Psicologia da Educação Familiar*. Coimbra: Almedina.

- Oliveira, J. H. B. (2004). *Psicologia Positiva*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, M., Freitas & Henrique, M. R. (1998). Pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *Revista de Administração da Universidade de São Paulo*, 33(3), 83-91.
- Palma, P. & Lopes, M. (2012). *Paixão e Talento no Trabalho*. Lisboa: Sílabo.
- Palma, P. J., Cunha, M. P. & Lopes, M. P. (2007). Comportamento organizacional positivo e empreendedorismo: uma influência mutuamente vantajosa. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 93-114.
- Pardo, M. M. (2005). *Aprender a conviver na escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Pinheiro, J. P. (2011). O papel da escola num contexto multicultural e intercultural. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 18, 145-150.
- Pinto, C. (2008). *Políticas públicas e conhecimento profissional – a educação e a enfermagem em reestruturação*. Porto: Legis Editora.
- Pocinho, M. (2009). Motivação para aprender: validação dum programa de estratégias para adolescentes com insucesso escolar, *Educação Temática Digital*, 10(n.esp), 168-186.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.
- Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60.
- Robinson, K., Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Roble, O. (2008). *Escola e Sociedade*. Curitiba: Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino.
- Rocha, J. A. O. (2005). *Quadro Geral da Evolução de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa: Instituto Superior de Contabilidade e Administração.
- Rocha, J. A. O. (2007). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa: Escolar Editora.
- Sacristán, J. G. (2003). *O aluno como invenção*. Porto: Porto Editora.
- Sampieri, H. (2007). *Metodologia de Pesquisa* (3.^a ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Santos, Á. A., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Mineiro, J. P., Dinis, L. L. & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro – 130 boas práticas de escolas portuguesas – para diretores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.

- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional - uma abordagem desenvolvimentista* (5.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-99.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Veloso, L., Rufino, I., Craveiro, D. (2012). Regulação de procedimentos na escola pública - entre o centralismo formal e a apropriação informal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68, 127-146.
- Vroom, V. H. & Jago, A. G. (1988). *The New Leadership*. New Jersey: Managing participation in Organizations.
- Whitley, M. D. (2006). *Mentes brilhantes, notas fracas*. Lisboa: Estrela Polar.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e métodos* (3.ª ed.). S. Paulo: Artemed Editora.
- Conselho Nacional de Educação (2012). *Estado da Educação - Autonomia e Descentralização*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Direção-Geral da Educação (2011). *Relatório de Avaliação Anual do Programa Mais Sucesso escolar 2010/2011*, Lisboa.

Despacho Normativo n.1/2006, Diário da República-1.ª série-B N.º 5—6 de Janeiro de 2006.

Despacho n.º 100/2010, Diário da República - 2.ª série-N.º 2 — 5 de Janeiro de 2010.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, Diário da República, 1.ª série-N.º 113-14 de Junho de 2010.

<http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=108>

<http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=110>

<http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=111>

<http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=112>

(Consultado a 21 de junho de 2013).

VII. ANEXO - Autorização para a realização das entrevistas Focus Group

Exma. Senhora Presidente do Conselho Executivo da
Escola dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia
Dra. Fátima Teles

Maria Cecília da Silva Pontes, natural de São Pedro, portadora do Cartão de Cidadão N.º 10752274, residente na Rua dos Estados Unidos da América, Edifício K8, Bloco D, 2.ª A, com o telefone 964725066, professora do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, da Escola dos 2.º e 3.º Ciclos Dr.º Horácio Bento de Gouveia, a frequentar o curso de Mestrado em Administração Pública - Administração da Educação, promovido pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, vem por este meio, solicitar a V.ª Ex.ª se digne autorizar a realização de entrevistas (focus group) aos alunos das turmas, 9.º9 e 9.º12, no âmbito do estudo intitulado “A escola como veículo de motivação e desenvolvimento dos alunos”, cujos objetivos são: definir o papel da escola como veículo de desenvolvimento e transformação dos alunos em futuros talentos; compreender a importância da Educação no desenvolvimento de um tecido empresarial mais inovador e empreendedor em Portugal; explorar as causas de desmotivação entre os alunos; analisar a imagem que a escola transmite aos alunos; procurar estratégias motivadoras do ensino-aprendizagem; envolver os alunos com as atividades escolares.

Pede deferimento,

Autorizo a solicitação



Funchal, 25 de fevereiro de 2013

A Professora

Maria Cecília da Silva Pontes