



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
Faculdade de Educação e Psicologia

**DESENVOLVIMENTO PESSOAL NAS ESCOLAS-**  
**A possibilidade de práticas alternativas e inovadoras.**  
**Um estudo de caso múltiplo**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar –

*Liliana Raquel Cunha da Costa*

Porto, fevereiro, 2015



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
Faculdade de Educação e Psicologia

**DESENVOLVIMENTO PESSOAL NAS ESCOLAS-**  
**A possibilidade de práticas alternativas e inovadoras.**  
**Um estudo de caso múltiplo**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do  
grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

*Liliana Raquel Cunha da Costa*

Trabalho efetuado sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves

Porto, fevereiro, 2015



## Resumo

No atual contexto sociocultural verificamos alterações significativas nos paradigmas de educação e de formação, onde a emergência da globalização e da sociedade de conhecimento exige outras respostas por parte de toda a comunidade educativa. Neste sentido, consideramos que a formação oferecida por grande parte das instituições formativas não permite a preparação dos jovens nos diferentes âmbitos da sua vida, tanto do ponto de vista pessoal e social, como do ponto de vista vocacional.

Nos últimos anos, tem-se verificado um aumento crescente da investigação na temática do desenvolvimento positivo dos jovens, com vista ao seu crescimento integral. Têm, assim, sido desenvolvidas formações de desenvolvimento pessoal, na quais os jovens são encarados como dotados de potencialidades que podem ser desenvolvidas e potenciadas.

O presente estudo pretende avaliar a eficácia da formação de desenvolvimento pessoal “Zoom Talentos” para o desenvolvimento positivo dos jovens, verificando o seu impacto ao nível da realização pessoal, atitude proativa, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação, bem como o impacto causado nos professores participantes, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. Outro objetivo diz respeito à análise da avaliação qualitativa efetuada pelos jovens que participaram na formação.

A formação foi realizada com jovens do 10º ano de escolaridade, em cinco escolas diferentes (N=92). Os resultados demonstraram um aumento nos índices da realização pessoal, atitude proativa, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação.

Relativamente à avaliação qualitativa realizada pelos jovens acerca da formação, podemos verificar uma avaliação positiva, uma vez que estes mostraram ter realizado aprendizagens importantes com o mesmo.

**Palavras Chave:** formação, desenvolvimento pessoal, promoção de competências, contexto escolar, sucesso escolar

## **Abstract**

In the current socio-cultural context we find significant changes in the paradigms of education and training where the emergence of globalization and the knowledge society requires other responses by the whole school community. We consider that the training offered by most institutions of learning does not allow the preparation of young people in different aspects of your life, both personal point of view and social, as the vocational point of view.

In recent years, there has been an increasing research on the topic of positive youth development, with a view to their full potential. Consequently, personal development training has been developed, in which young people are seen as having potential that can be developed and enhanced.

This study aims to evaluate the effectiveness of training for personal development "Zoom Talent" for the positive development of young people, checking their impact at the level of personal fulfillment, proactive attitude, self-esteem, interpersonal relationships and motivation, as well as the impact on teachers, both at the personal and professional level. Another purpose concerns the qualitative evaluation of the analysis carried out by young people who attended the training.

The training was carried out with young people from 10th grade, in five different schools (N = 92). The results showed an increase in the indices of personal fulfillment, proactive attitude, self-esteem, interpersonal relationships and motivation.

For the qualitative assessment carried out by young people about the training, we can see a positive evaluation, since they were shown to have made significant learning.

**Keywords:** training, personal development, promotion of skills, school environment, school success

## Agradecimentos

Agradeço, a todas as pessoas que tornaram esta investigação possível. Agradeço, sobretudo ao meu orientador, Professor Doutor Matias Alves, pela forma tranquila com que me orientou.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	14
<b>Parte I – Enquadramento concetual e teórico</b>	
1. Modelo escolar atual e sucesso académico .....	16
2. Promoção do sucesso educativo .....	20
2.1. Fatores motivacionais, afetivos e sucesso académico .....	23
3. O desenvolvimento do jovem e dos seus recursos tendo em vista a promoção do sucesso .....	26
3.1. Promoção do desenvolvimento positivo do jovem e dos seus recursos .....	27
3.2. Programas para a promoção do desenvolvimento positivo de jovens .....	32
3.3. Programas de intervenção em grupo .....	33
<b>Parte II – Metodologia da Investigação</b>	
1. Problema e objetivos .....	35
1.1. Objetivos .....	36
2. Amostra Global .....	37
2.1. Amostra de professores .....	39
2.2. Amostra de alunos .....	39
3. Metodologia e estudo empírico .....	40
3.1. Métodos e técnicas de recolha de dados .....	42
4. Procedimentos .....	48
5. Contexto do estudo .....	50
<b>Parte III – Apresentação e discussão dos resultados</b>	
<b>A. Emergência da formação</b>	
1. Origem da formação .....	57
2. Razões da criação da formação .....	57
3. Intervenção em grupo .....	61
3.1. Homogeneidade do grupo .....	62
3.2. Grupo fechado .....	62
3.3. Tamanho do grupo .....	62
3.4. Tipo de liderança .....	62
4. Processo de criação da formação .....	63
4.1. Referencial teórico subjacente .....	65
4.1.1. Psicologia Positiva .....	66

4.1.2. Coaching .....	67
4.1.3. Programação Neurolinguística .....	68
5. Caracterização da formação .....	69
5.1. Âmbito e finalidades .....	69
5.2. Especificidades da formação .....	73
5.3. Divulgação da formação .....	76
5.3.1. Aspectos logísticos .....	78
<b>B. Implementação da formação</b>	
1. Fases de implementação .....	80
1.1. Formato da formação .....	81
1.1.1 <i>Flash</i> – Formação intensiva .....	83
2. Competências desenvolvidas .....	85
3. Avaliação da formação .....	88
<b>C. Avaliação do impacto da formação</b>	
1. Impacto nos jovens .....	90
2. Discussão dos resultados do impacto da formação nos jovens .....	99
3. Impacto nos professores .....	103
4. Resultados da avaliação qualitativa da formação .....	106
5. Discussão dos resultados relativos à avaliação da formação .....	112
<b>D. Pontos fortes e pontos a melhorar</b>	
1. Pontos fortes .....	114
2. Pontos a melhorar .....	117
3. Limitações da investigação .....	118
<b>Conclusão</b> .....	119
Referências bibliográficas .....	124
Anexos .....	133
Apêndices .....	134

## Índice de figuras, tabelas, quadros e gráficos

### Figuras

Figura 1: Competências transversais desenvolvidas na formação .....	88
---	----

### Tabelas

Tabela 1: Amostra global .....	38
--------------------------------	----

Tabela 2: Observação da formação nas escolas .....	47
--	----

Tabela 3: Flash .....	83
-----------------------	----

Tabela 4: Desenho da avaliação da formação .....	89
--	----

### Quadros

Quadro 1: Categorias e subcategorias constantes dos questionários aplicados aos jovens.....	44
---	----

Quadro 2: Categorias e subcategorias constantes dos guiões de entrevista aplicados aos professores .....	45
--	----

Quadro 3: Categorias e subcategorias constantes <i>do focus group</i> aplicado aos criadores da formação .....	46
--	----

### Gráficos

Gráfico 1: Distribuição da amostra em função do sexo .....	39
--	----

Gráfico 2: Distribuição da amostra em função da idade .....	39
---	----

Gráfico 3: Distribuição da amostra em função do estabelecimento de ensino...40	
--	--

Gráfico 4: Distribuição da amostra em função do sexo – escola A .....	51
---	----

Gráfico 5: Distribuição da amostra em função da idade – escola A .....	51
--	----

Gráfico 6:Distribuição da amostra em função do sexo – escola B .....	52
Gráfico 7:Distribuição da amostra em função da idade – escola B .....	52
Gráfico 8:Distribuição da amostra em função do sexo – escola C .....	53
Gráfico 9:Distribuição da amostra em função da idade – escola C .....	53
Gráfico 10:Distribuição da amostra em função do sexo – escola D .....	55
Gráfico 11:Distribuição da amostra em função da idade – escola D .....	55
Gráfico 12:Distribuição da amostra em função do sexo – escola E .....	56
Gráfico 13:Distribuição da amostra em função da idade – escola E .....	56
Gráfico 14: Realização Pessoal – Pré-teste .....	90
Gráfico 15: Realização Pessoal – Pós-teste.....	91
Gráfico 16: Atitude proactiva – Pré-teste .....	92
Gráfico 17: Atitude proactiva – Pós-teste .....	92
Gráfico 18: Autoestima – Pré-teste .....	93
Gráfico 19: Autoestima – Pós-teste .....	94
Gráfico 20: Relacionamento interpessoal – Pré-teste .....	96
Gráfico 21: Relacionamento interpessoal – Pós-teste .....	96
Gráfico 22: Motivação – Pré-teste .....	97
Gráfico 23: Motivação – Pós-teste .....	98
Gráfico 24: O que mais gostei na formação – escola A .....	107
Gráfico 25: O que mais gostei na formação – escola B.....	107

Gráfico 26: O que mais gostei na formação – escola C.....	107
Gráfico 27: O que mais gostei na formação – escola D.....	107
Gráfico 28: O que mais gostei na formação – escola E.....	107
Gráfico 29: O que menos gostei na formação – escola A .....	108
Gráfico 30: O que menos gostei na formação – escola B.....	108
Gráfico 31: O que menos gostei na formação – escola C.....	108
Gráfico 32: O que menos gostei na formação – escola D.....	108
Gráfico 33: O que menos gostei na formação – escola E.....	108
Gráfico 34: Esta formação foi importante para mim porque –escola A .....	109
Gráfico 35: Esta formação foi importante para mim porque –escola B.....	109
Gráfico 36: Esta formação foi importante para mim porque –escola C.....	109
Gráfico 37: Esta formação foi importante para mim porque –escola D.....,	109
Gráfico 38: Esta formação foi importante para mim porque –escola E.....	109
Gráfico 39: Com esta formação aprendi – escola A .....	110
Gráfico 40: Com esta formação aprendi – escola B.....	110
Gráfico 41: Com esta formação aprendi – escola C.....	110
Gráfico 42: Com esta formação aprendi – escola D.....	110
Gráfico 43: Com esta formação aprendi – escola E.....	110
Gráfico 44: A formação numa palavra – escola A.....	111
Gráfico 45: A formação numa palavra – escola B.....	111

Gráfico 46: A formação numa palavra – escola C.....	111
Gráfico 47: A formação numa palavra – escola D.....	111
Gráfico 48: A formação numa palavra – escola E.....	111

### História da gaivota e das galinhas

Era uma vez um ovo de gaivota que rolou para uma capoeira de galinhas. E, assim que a gaivota nasceu, olhou à sua volta e só viu galinhas. Achando que era uma delas, cresceu a imitá-las, mas sempre se sentiu diferente e algo desajeitada. Certo dia, a gaivota olhou para o céu e viu gaivotas a voar. E ficou de tal forma maravilhada que perguntou a outra galinha o que era aquilo. A galinha respondeu-lhe que era uma gaivota. A gaivota ficou fascinada com o que vira e insistiu com a galinha. Perguntou-lhe porque é que elas não voavam ou planavam como as gaivotas. A galinha respondeu-lhe que o lugar delas era a capoeira, a comer milho, e explicou-lhe a diferença entre as galinhas e as gaivotas. A gaivota ficou triste porque, afinal, ela preferia ser como aquela gaivota que voava, sem saber que ela também era uma delas. Então, resignou-se com a sua condição de galinha e ficou naquela capoeira durante toda a sua vida.

In *Chicken Soup for the Soul*, de Jack Canfield e Mark Victor Hansen

## **Introdução**

A presente dissertação encontra-se estruturada em três partes: a primeira parte, de enquadramento teórico, assenta numa revisão da literatura como suporte crítico, na qual são explicitados os conceitos, as influências teóricas e os modelos conceituais que servem de base à análise das questões em estudo; a segunda parte, em respeito pela problemática apresentada e pela base teórica revista, expõe o enquadramento metodológico e a terceira parte de teor empírico, apresenta o contributo do nosso estudo. Assim, a primeira parte debruça-se sobre o modelo escolar atual e a promoção do sucesso educativo. Para além desta temática, será também abordado o desenvolvimento do jovem e dos seus recursos tendo em vista a promoção do sucesso, com base no desenvolvimento positivo do jovem e dos seus recursos. A segunda parte apresenta o enquadramento metodológico do estudo, com a caracterização das amostras, dos instrumentos de recolha de dados utilizados, dos procedimentos realizados e a caracterização do contexto de estudo. A terceira parte é reservada para a apresentação dos aspetos relativos ao estudo empírico realizado, que tem como objetivo primordial a descrição da formação de desenvolvimento pessoal Zoom Talentos, na qual se refere a emergência da sua criação, as fases de implementação, bem como a avaliação do impacto da mesma nos participantes, os pontos fortes e formas de otimizar a formação.

Com este estudo pretende-se perceber se a participação na formação Zoom Talentos teve impacto nos jovens ao nível da realização pessoal, da atitude proactiva, da autoestima, do relacionamento interpessoal e na motivação, com o intuito de retirar conclusões para a promoção do desenvolvimento positivo dos mesmos bem como para a promoção do sucesso educativo. Outro objetivo deste estudo, prende-se com o impacto causado nos professores, nomeadamente ao nível pessoal e profissional. Será também realizada uma avaliação qualitativa realizada pelos jovens participantes acerca da formação. Pretende-se verificar de que forma a formação se constitui importante para os jovens, bem como de que forma as aprendizagens que realizaram são vistas como relevantes para a promoção do seu desenvolvimento integral.

Por fim, tendo em consideração os resultados obtidos será realizada uma discussão acerca dos mesmos e dos contributos do estudo para o contexto educacional. Sintetizamos as conclusões principais a que chegamos com esta investigação, evidenciando também as limitações decorrentes.

## **Parte I - Enquadramento concetual e teórico**

### **1. Modelo escolar atual e sucesso académico**

A escola, tal como a conhecemos, nasceu como instituição focalizada no desenvolvimento racional e cognitivo das crianças, e progressivamente, com o prolongar da escolaridade obrigatória, também dos jovens. Tradicionalmente, pertencia a outras instâncias (a família, a igreja, a associações desportivas ou culturais) a responsabilidade pelas restantes dimensões do seu crescimento, nomeadamente o seu aspeto social, humano e espiritual. Centrando-se na sua principal razão de ser, a escola cumpria até há pouco tempo atrás a sua missão de forma cabal noutros contextos culturais.

No entanto, e restringindo-nos às sociedades ocidentais e modernas, assistimos a um processo de transformação cultural no âmbito da qual as instituições educativas que não a escola, por razões complexas que não nos cabe aqui analisar, têm vindo a perder importância ou a ver dificultada a sua intervenção no campo da educação. Paralelamente, novos fatores sociais passaram a ter uma influência sobre o desenvolvimento de crianças e jovens.

Em consequência deste processo, observa-se um crescendo das expectativas com que a sociedade atual olha para a escola, vendo nela a instituição que poderá ser capaz de vencer o desafio não só de ensinar, mas de verdadeiramente educar e formar as crianças e jovens que a frequentam, complementando ou mesmo suprimindo nessa tarefa a própria família.

Ao longo dos tempos tem-se assistido a uma progressiva evolução do conceito e da prática da educação ao nível do ensino, integrando os novos conhecimentos da área da psicologia e da neurologia, entre outras. A pessoa-aluno é vista como um todo, procurando-se o seu desenvolvimento integral e privilegiando métodos de ensino e de abordagem da criança capazes de potenciar o seu crescimento intelectual, humano e social. O próprio texto da “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, apresenta os quatro pilares da educação:

“Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo

para cada individuo, os pilares do conhecimento: “aprender a conhecer”, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; “aprender a fazer”, para poder agir sobre o meio envolvente; “aprender a viver juntos”, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente “aprender a ser”, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contacto, de relacionamento e de permuta” (Delors, 2001, p.77).

Estes princípios são delineados tendo em conta o contexto sociocultural atual e o modelo que está na sua origem. Nos últimos 50 anos, o mundo conheceu um desenvolvimento económico sem precedentes, facto este que se deveu à capacidade das sociedades se organizarem em função do meio, com vista a colmatar as suas necessidades, com o recurso à ciência e à educação. No entanto, são também evidentes os limites deste modelo de crescimento, do qual resultaram grandes desigualdades e inegáveis custos humanos e ambientais. Foi este facto que motivou a redefinição da educação, “Não apenas na perspetiva dos seus efeitos sobre o crescimento económico, mas de acordo com uma visão mais alargada: a do desenvolvimento humano” (Delors, 2001, p. 61). Assim, ficou consagrada uma das finalidades essenciais das instituições educativas: “um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (Delors, 2001, p. 73), sendo este designado como a completa realização das potencialidades humanas, que é também o objetivo último da cultura. Neste quadro várias questões centrais são colocadas:

“Como conciliar hoje o objetivo democrático de acolhimento de todos os cidadãos com o objetivo de educar e integrar socialmente cada um dos alunos? Como compatibilizar uma escola de massas com o desiderato de fomentar o desenvolvimento humano de cada um dos alunos? Porque são as escolas mais capazes de se organizarem para ensinar e menos capazes de se organizarem para fazer aprender e sustentar o

desenvolvimento de cada um? Não estará o modelo escolar dominante, concebido numa ordem capaz de atender os alunos e pouco hábil para acolher as pessoas que eles também são?” (Azevedo, 2000, p.7)

Na realidade, o modelo escolar, tal como está organizado, dificilmente reúne as condições para cada uma das crianças, adolescentes e jovens seja tratado como pessoa, um ser em crescimento e desenvolvimento. As instituições escolares ensinam, cumprem os programas e os calendários, realizam testes e exames para avaliar as aprendizagens dos alunos, mas para onde relegam as tarefas de acompanhamento individual de cada ser humano, na construção de projetos pessoais de vida? (idem)

Ao propor um currículo uniforme e igual para todos os alunos, independentemente das suas capacidades e significâncias, ao privilegiar o financeiro sobre o educativo, sobrelotando turmas, não dando indispensáveis recursos, instituindo um horário impróprio para a idade dos alunos, ignorando as necessidades destes e da sua preparação para a vida, a escola cria um fosso entre as intenções e as práticas, entre o desejável e o realizado. João Formosinho escreve, a este propósito, que “há uma standardização nas práticas escolares com força centrípeta para uma abstração que é a noção do aluno médio, cultura e conhecimentos médios” (1987, p.41). E por isso, “a escola democrática e de massas não conseguiu dar uma resposta qualitativa e quantitativa adequada às necessidades dos diferentes alunos que albergava” (Martins, 1993, p.17), acabando também por tornar-se um fator de insucesso e num lugar pouco atrativo para os alunos.

Uma escola promotora de sucesso não pode continuar a escorar as suas aprendizagens nos modelos de educação homogénea, já que tal tipo de educação está longe de ser equitativa. A individualidade e a especificidade, refletidas pelos estilos cognitivos na aprendizagem não se compadecem com processos de ensino-aprendizagem vivenciados por todos da mesma maneira. Cada “individuo constrói modelos de realidade que lhe permitam orientar-se e conhecer grande parte do mundo que o rodeia” (Moreno, Sastre, Bovet & Leal, 2000, p.78) e organiza de modo particular “os dados que seleciona e elabora a

partir de uma determinada situação, do significado que lhes atribui e das implicações que deles originam” (idem).

Cada aluno é um ser único e, como tal um sujeito de características específicas. Um *eu* em processo contínuo e em transformação permanente, que se desenvolve e se estrutura paulatinamente e globalmente (Damásio, 2010). Ora se cada aluno é uma individualidade, tem modos específicos de ser, de pensar e de aprender. E nesse pressuposto, é portador de um modo próprio de receber e processar a informação, um estilo cognitivo e uma aprendizagem distinta. Vários foram os teóricos, que ao longo de séculos, tentaram demonstrar os caracteres específicos do mundo e da imaginação infantil e juvenil, dos interesses, sentimentos e atividades próprias destes estádios de desenvolvimento. Procuraram também comprovar que o indivíduo não deve ser objeto da educação, mas sim o seu sujeito. Atribuiu-se grande importância às suas necessidades e interesses, à curiosidade e à sensibilidade, fatores primordiais para o seu desenvolvimento mental e afetivo. Deste modo, toda a atenção dirigida às diferentes tonalidades da psicologia infantojuvenil, veio confirmar a necessidade de basear todo o processo educativo em torno da atividade própria do jovem, colocando em relevo a sua individualidade.

Colocar a escola ao serviço das aprendizagens de todos os alunos, implica, antes de mais, a consciência de que cada aluno é uma realidade específica, com expectativas, motivações, significâncias e estilos cognitivos e de aprendizagens muito próprios. No entanto, as escolas parecem continuar a ser construídas segundo o modelo das linhas de montagem das fábricas. Assemelhando-se a fábricas organizadas para a produção de indivíduos portadores de conhecimentos e habilidades. Sendo que, no fim do processo, toda a peça (conhecimento) que não cumpra o critério de igualdade é descartada pois, segundo este modelo, igualdade e uniformidade de conhecimentos e habilidades é sinónimo de qualidade. Não é sequer permitido ao operário (aluno) que imprima qualquer tipo de cunho pessoal à peça que produz. (Alves, 2001) Deste modo, a identidade real do aluno jamais será reconhecida e sem esse reconhecimento, que tornará possível a construção de um projeto pessoal em busca de uma identidade pessoal desejada, a pessoa do aluno corre o risco de se ver reduzida apenas à simples condição de aluno, inevitável e permanentemente disputada entre o sucesso e o fracasso.

Por oposição, mencionamos o sistema educativo finlandês, destacado pelo prestígio dos seus resultados nas avaliações internacionais de PISA de 2000 e de 2003, cujo sistema educativo respeita os saberes, mas respeita mais profundamente os indivíduos que os vão adquirir. No cerne deste sistema educativo está o facto de se promover no aluno um estatuto de ser humano plenamente responsável e capaz de participar conscientemente na sociedade em que se insere, sem deixar de ser ele próprio. Cada aluno sente que tem o seu lugar, que pode ser ele mesmo e desenvolver-se livremente, o que faz o desenvolvimento integral do ser humano o objetivo máximo da educação (Robert, 2010).

## **2. Promoção do sucesso educativo**

O conceito de “sucesso académico” é um conceito muito relativo, uma vez que os modos de o abordar variam mediante os padrões utilizados. Se analisamos dados qualitativos, é muito mais fácil quantificar o sucesso do que quando trabalhamos com dados quantitativos. Além disso, o que pode ser “sucesso” para o aluno, pode não o ser para um pai ou professor. O que pode ser sucesso para um país pode não o ser para outro (Malizia, 1997; Correia, 2003).

São os padrões de avaliação utilizados na prática da organização escolar e dos seus agentes que determinam o grau de sucesso atingido pelos alunos. Conforme o nível de exigência institucionalmente definido, os alunos apresentarão um maior ou menor grau de sucesso. Estes padrões limitam-se, na maioria dos casos, àquilo que se medem nos exames externos, no número de alunos que transitam, no resultado de um processo de ensino e aprendizagem que promove a aquisição de saberes e uma dinâmica escolar que implica os principais intervenientes. (Azevedo, 2013) No entanto, não pode o conceito de “sucesso” estar associado, maioritariamente, ao processo de avaliação, uma vez que esta, resume-se a um exercício instrumental do qual se aferem conclusões que não correspondem ao valor e à finalidade do instrumento utilizado para avaliar (Alves, 2008). O atual sistema avaliativo resume o sucesso do aluno ao resultado do exame externo, de um modo isolado e descontextualizado de todo o processo educativo. Tal como sustenta Alves (2008, p.71), “ser justo, em termos avaliativos, é pois pessoalizar, servir o

outro, libertar, contextualizar, adequar, diferenciar os métodos e os instrumentos, recorrer a uma diversidade de fontes para que todas as inteligências possam ser reconhecidas e estimuladas (e não apenas aquelas que a cultura liceal e burocrática privilegia).”

Na tentativa de esboçar uma abordagem, o mais completa possível, dos fatores do sucesso académico, Alarcão (2000) alerta para a necessidade de uma articulação coerente entre as estruturas educativas e os seus atores, no que concerne à complexidade do fenómeno do sucesso. Esta autora sistematiza os vários fatores, de natureza e origem diversas, segundo quatro grandes categorias:

- Alunos: elementos ligados à transição ecológica entre subsistemas, nos vários domínios psicossociais, metodológicos, de integração institucional e condições familiares, socioeconómicas e profissionais, como por exemplo, a integração social, a autonomia na gestão do estudo, a cooperação entre os alunos e a participação em atividades extraescolares;

- Professor: indicadores associados à função de ensino, nomeadamente às competências científicas, pedagógicas, de cultura educativa e de natureza estatutária, tais como a relação com os alunos, a despistagem de dificuldades, o respeito pela diversidade de capacidades e modos de aprender;

- Currículo: dados sobre a desarticulação entre os níveis de ensino, insuficiências didáticas, inflexibilidade de conteúdos, desajuste teórico-prático, desorganização de horários e calendário, tais como pré-requisitos adequados, qualidade dos recursos didáticos, tempo despendido em ensino e aprendizagem;

- Instituição: condições físicas e instrumentais, organizacionais, de apoio à integração dos estudantes, tais como boas condições físicas, número de alunos por turma, conhecimento de regras, deveres e direitos, condições de aconselhamento e estímulos eficazes.

Esta abordagem mostra que o sucesso académico é um fenómeno complexo, cuja definição mais abrangente ultrapassa o rendimento escolar. Nesta linha de pensamento, situa-se, também, a perspetiva de Ferreira Almeida & Soares (2001), que propõem uma visão contextualista (sistémica, ecológica, construtivista e desenvolvimentalista), segundo a qual o sucesso académico do aluno deve ser avaliado através do progresso que este vai

realizando no sentido de atingir os seus objetivos educativos e pessoais, em vários domínios, tais como: (1) desenvolver competências académicas e cognitivas; (2) estabelecer e manter relações interpessoais positivas e gratificantes; (3) desenvolver a identidade; (4) desenvolver a autonomia em direção à interdependência; (5) desenvolver e manter uma vida emocional equilibrada; (6) desenvolver um projeto vocacional e definição de um estilo de vida próprio; (7) estabelecer e manter um estilo saudável de vida, contribuindo para o bem-estar pessoal e físico; (8) desenvolver uma filosofia integrada de vida.

Por sua vez, Pereira (1991) e Vaz-Serra e Dias (1998) referem também que o insucesso não pode ser atribuído a uma só causa, mas a várias influências, cuja origem deve ser ponderada entre três grandes fatores: aptidões e o grau de motivação que o indivíduo revela em relação aos estudos; as exigências que lhe são estabelecidas pelo meio e que influenciam as expectativas criadas; a capacidade de adaptação do jovem ao meio onde se encontra.

Podemos, concluir que não há um único critério para a definição de sucesso académico, dependendo este da interação de diversos fatores, nomeadamente a capacidade de enfrentar a mudança de ambiente físico, social e académico, a ativação de competências pessoais e sociais, cognitivas e profissionais. Uma vez que, a capacidade intelectual não explica, em média, mais de um quarto da variação dos resultados escolares (Fontaine, 1988), é necessário identificar outros fatores para fomentar a realização escolar dos alunos. É precisamente nele, na pessoa do aluno e no seu desenvolvimento, que focamos a nossa investigação.

Os alunos tendem, muitas vezes, a ser culpabilizados pelo estado atual da escola, revelando-se, na opinião dos professores, desmotivados e desinteressados da cultura escolar. Esta desmotivação resulta, em grande parte, da falta de significatividade atribuída pelos alunos às aprendizagens realizadas, a uma ausência de relevância e falta de aplicabilidade das aprendizagens desenvolvidas. É certo que o professor tem um papel fundamental na ativação e na manutenção da motivação dos seus alunos. No entanto, também os próprios professores se encontram desmotivados e socialmente expropriados de parte da credibilidade outrora depositada na

classe docente. Mas como pode a escola reinventar-se com uma classe profissional desmantelada? De uma maneira geral, a alienação que afeta professores e alunos resulta de uma separação entre o estes e o trabalho que realizam. Esta alienação só pode ser ultrapassada por ambos se se modificar a forma e o conteúdo do trabalho escolar que a escola tradicionalmente atribui aos alunos e aos professores, a de receber e transmitir conhecimento respetivamente (Canário, 2005). Esta alteração implica transformar os intervenientes no processo educativo em autores do próprio processo. Seria um modelo baseado no trabalho em equipas, na cooperação, na autonomia e na responsabilidade, inspirado numa diferenciação positiva, de escuta e incentivo e alicerçado nos direitos das crianças e dos jovens (Alves, 1999).

## **2.1. Fatores motivacionais, afetivos e sucesso educativo**

Foi nas décadas de 80 e 90 que os fatores motivacionais e afetivos se juntaram aos cognitivos, para explicar, de forma mais completa, as situações de êxito ou fracasso na aprendizagem escolar (González- Pienda, 2003).

Fontaine (1990), no início da década de 90, referiu-se à necessidade de recorrer a fatores motivacionais para explicar as diferenças de rendimento, pois os fatores cognitivos apenas conseguiam explicar uma quarta parte da variação dos resultados.

Desta forma, para além de possuir capacidades para obter bons resultados escolares, um aluno, deveria também ter vontade para atingir as suas metas (González-Pienda, 2003). Podemos, assim, perceber a importância das variáveis motivacionais como sendo aquelas que dirigem a ação para a persistência, na concretização de objetivos ou metas previamente fixadas pelo jovem.

Mais concretamente, o interesse pelo estudo da relação entre o conceito de si, como variável motivacional, e os resultados escolares aumentou significativamente a partir da década de 70, altura em que se começaram a atribuir os resultados escolares, o sucesso académico e a adaptação ao contexto escolar a fatores para além da capacidade intelectual (Cf. Fontaine, 1991).

No entanto, os estudos que têm sido realizados para perceber o tipo de relação existente entre o autoconceito e o rendimento escolar não são

totalmente conclusivos: encontramos autores que apontam para a existência de uma relação recíproca (Cubero & Moreno, 1992; Brown, Collins & Schmidt, 1998; Helmke & Van Aken, 1995; e Irwin, 1997, citados por Veiga, 1990) e outros que defendem a existência de uma preponderância do rendimento sobre o autoconceito ou vice-versa (Chapman & Lambourne, 1990; Newman, 1984; citados por González-Pienda, 2003).

Num estudo levado a cabo com alunos do ensino secundário, por Haynes, Hamilton-Lee & Comer (1988) verificaram que os alunos com um rendimento escolar abaixo da média apresentavam níveis de autoconceito significativamente inferiores aos de alunos com um rendimento acima da média.

No que se refere à relação entre autoestima e o rendimento escolar, considera-se que os sentimentos, positivos ou negativos, que o indivíduo evidencia sobre si próprio influenciam, de forma muito significativa, o rendimento escolar, a saúde mental e o relacionamento com os outros (Jersild, 1952, citado por Correia, 1991; Rosenberg, 1979). Posteriormente, Baumeister, Tice e Hutton (1989) apresentaram os sujeitos com baixa autoestima como sendo moderadamente persistentes na realização das tarefas, explicando este facto pela necessidade de atenuar as dificuldades, evitando resultados rebaixadores. Por sua vez, Peixoto (1998), num estudo realizado com sujeitos do distrito de Braga a frequentar o 9º ano de escolaridade, verificou que a autoestima global e o sucesso escolar se encontram positivamente correlacionados entre si, embora não se possa falar de uma relação de causa e efeito, uma vez que outras variáveis poderão explicar a relação entre ambas. O autor encontrou, neste estudo, um número superior de retenções nos sujeitos com baixa autoestima e a percentagem de alunos com nenhuma retenção revelou-se superior nos alunos com elevada autoestima.

No que se refere à motivação, esta constitui um fator relevante na qualidade do envolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Murray (1989, p.20), a motivação representa “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”. Com efeito, a motivação é tido como um elemento fundamental no uso de recursos do indivíduo, de modo a se alcançar um objetivo. Estas características reforçam a justificação da importância que é atribuída à motivação na aprendizagem. Por

esse motivo, vários autores defendem que através da motivação, consegue-se que o jovem encontre razões para aprender, para melhorar e descobrir e rentabilizar competências. Assim, a motivação é primordial no desempenho acadêmico dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar. Em consonância com Pintrich & Schunk (2002) uma definição de motivação deveria incluir alguns elementos: a ideia de “processo”, isto é, a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada diretamente, mas pode ser inferida a partir de determinados comportamentos.

Alunos intrinsecamente motivados concretizam tarefas apenas pelo prazer, interessa-se por ela e satisfaz-se verdadeiramente com a atividade em si. No caso de alunos extrinsecamente motivados realiza a tarefas por causas externas, o anseio de um reconhecimento ou por reconhecê-la como necessária, estando neste caso, mais interessado na opinião de terceiros (Boruchovitch, 2009)

A questão motivacional talvez esclareça a razão de alguns estudantes gostarem e aproveitarem a vida escolar, revelando comportamentos adequados, alcançando novas capacidades e desenvolvendo o seu potencial. Outros demonstram pouco interesse nas atividades, muitas vezes fazendo-as por obrigação, ou de forma pouco responsável e, em alguns casos, desprezando uma grande parte da vida escolar (Garrido, 1990).

É conhecido que um fator central para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos jovens são os problemas motivacionais, pois podem comprometer gravemente a aprendizagem dos mesmos (Martini, 2008).

Assim, podemos concluir que tem sido referida, por diversos autores, a existência de uma relação entre o rendimento escolar e as atribuições causais, muito embora persistam dúvidas entre acerca do tipo de relação, se direta ou indiretamente, pelo que parece interessante explorar a existência de relações entre as atribuições causais e o sucesso escolar, já que se tem verificado que os resultados de fracasso, inesperados ou atípicos, suscitam maior procura causal do que as situações de sucesso (Faria, 1988).

### **3. O desenvolvimento do jovem e dos seus recursos tendo em vista a promoção do sucesso**

A busca do sucesso académico implica, como vimos, promover o desenvolvimento pessoal, o que significa melhorar a pessoa tendo em vista a sua autorrealização. Nesta linha, é determinante a conceção da pessoa inerente à promoção do sucesso.

Arto (2000, pp.38-43) apresenta uma perspetiva que, tendo em conta todas as suas dimensões, permite a compreensão dos componentes fundamentais do “ser pessoa”, os quais devem estar presentes quando queremos favorecer o desenvolvimento harmonioso e integral do educando e a consecução de uma educação de qualidade. Esta conceção integral da pessoa é sintetizada no acrónimo “S.O.C.I.A.L.E”, ao qual acrescenta um ponto de interrogação. Cada uma das letras indica uma dimensão do ser humano e o ponto de interrogação simboliza a sua capacidade de transcendência e a sua tendência para procurar respostas para as carências. Passamos a apresentar os seus conteúdos:

- O “S” indica o aspeto social, sistemático e relacional da pessoa: esta está inserida num ambiente onde estabelece continuamente relações com os outros;
- O “O” indica o aspeto operativo da pessoa: destaca a competência, a capacidade de agir e de ser responsável pelos seus comportamentos;
- O “C” refere-se ao aspeto corporal da pessoa: tem um corpo, uma realidade física que a caracteriza como ser diferente dos outros.

4. O “I” refere-se à inteligência: a pessoa é capaz de ter consciência crítica e abertura mundo sociocultural.

5. O “A” representa o lado afetivo da pessoa: o seu mundo profundo e intrapsíquico.

6. O “L” indica a liberdade da pessoa: devido à sua racionalidade, é capaz de realizar escolhas e de se comportar segundo as normas vigentes da sociedade a que pertence.

7. O “E” refere-se à educabilidade que caracteriza a pessoa: é capaz de usar as suas vivências para modificar-se a si mesma tendo em vista um desenvolvimento mais harmonioso.

8. O “?” indica a tendência da pessoa para a transcendência: permite elevar-se a si mesma, na busca de respostas para a sua existência.

Como ser social, físico, inteligente, afetivo, livre, educável e aberto à transcendência, o ser humano é considerado como um “todo único”.

Ao nível do desenvolvimento humano, com base na mentalidade evolutiva, exige-se a capacidade de unificar os diversos componentes e vertentes da personalidade, de tal modo que se evitem dicotomias ou fragmentaridades (Arto, 1990). Estas dimensões constituem uma exigência de pessoa e devem estar presentes na realização de todos os sujeitos, qualquer que seja a sua etapa evolutiva. Achamos, pois, que promover o sucesso académico implica facilitar esta realização pessoal. Uma vez que, o jovem estudante vive repleto de sonhos, aspirações, objetivos e desafios próprios da sua etapa de desenvolvimento, o seu sucesso académico estará condicionado pelas respostas que encontrar.

### **3.1.Promoção do desenvolvimento positivo do jovem e dos seus recursos**

A otimização do desenvolvimento integral da pessoa implica uma conceção positiva da mesma e dos seus recursos. Neste sentido, a psicologia positiva constitui um contributo inovador ao nível teórico e prático, ao enfatizar o papel dos recursos e das potencialidades dos indivíduos, nomeadamente através de estudos de autores como Seligman (1992, 1994), Seligman & Csikszentmihalyi (2000), Snyder & Lopez (2002) e Carr (2004).

O objetivo desta corrente reside na tentativa de mudança de foco da Psicologia na compreensão e tratamento das perturbações mentais, apresentando um carácter essencialmente remediativo, para uma perspetiva de otimização das potencialidades humanas, no sentido de conhecer e desenvolver fatores promotores do funcionamento ótimo dos indivíduos, sociedades e organizações (Freire, 2006; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Estudos tendo por base esta abordagem demonstram o papel crucial das potencialidades humanas na prevenção da doença física e psicológica (Fredrickson, 2001).

A psicologia positiva não ambiciona substituir, mas sim complementando, o conhecimento acerca do sofrimento humano. Pretende-se um conhecimento científico mais completo e equilibrado acerca da experiência

humana, sendo para tal necessária uma compreensão concomitante quer do sofrimento, quer da felicidade dos indivíduos, validando intervenções no sentido de reduzir o sofrimento e aumentar a felicidade (Carr, 2007; Seligman, Steen & Peterson 2005).

Assim, o campo de estudo desta corrente propõe que a “boa vida” (*“good life”*) pode ser conseguida através da identificação e otimização das potencialidades individuais (Seligman, 2002). As potencialidades dizem respeito a um conjunto de traços positivos que se refletem em pensamentos, sentimentos e comportamentos. Existem fortes evidências que as potencialidades desempenham um forte papel no desenvolvimento positivo dos adolescentes, funcionando como recursos que permitem aos adolescentes prosperar (Park, 2004a). Os estudos realizados nesta área têm revelado uma associação negativa entre algumas potencialidades e problemas emocionais e comportamentais nos jovens, como depressão, delinquência e violência e uma correlação positiva com o sucesso académico, comportamento pro-social e competência (Park & Peterson, 2006), sendo, desta forma, demonstrada a importância das potencialidades no desenvolvimento.

A fase tem sido descrita como um período de “tumulto e de *stress*”, sendo um período de desenvolvimento caracterizado por diversas mudanças que ocorrem a vários níveis – biológico, psicológico e social (Lerner & Galambos, 1998). Face a estas mudanças, alguns adolescentes podem não ter recursos físicos, emocionais, cognitivos e sociais fundamentais para uma adaptação positiva a esta fase desenvolvimental. Tal facto pode traduzir-se numa alteração do equilíbrio e bem-estar psicológico do jovem. A investigação no âmbito da adolescência tem-se centrado nos comportamentos problemáticos dos jovens e na sua prevenção, como a violência e a delinquência, dificuldades académicas e suicídio, ao invés de se focar nas potencialidades e capacidades dos adolescentes e na promoção das mesmas. Contudo, nos últimos anos, tem-se observado um aumento da investigação focalizada nas potencialidades e capacidades dos adolescentes, de forma a promover o desenvolvimento e crescimento positivos (Rich, 2003).

O desenvolvimento positivo pode ser definido como o “envolvimento em comportamentos pró-sociais e o evitamento de comportamentos que comprometem e prejudicam a saúde e o futuro” (Lerner & Galambos, 1998,

citado por Freire & Soares, 2000a, p.329). O campo do desenvolvimento positivo centra-se nas potencialidades, qualidades, interesses e na promoção do potencial dos jovens, contrastando com as abordagens que apresentam uma visão deficitária dos adolescentes, focando-se, essencialmente, nos problemas que surgem neste período desenvolvimental (Damon, 2004). Esta perspetiva reconhece, deste modo, que os jovens são dotados de potencialidades que podem ser desenvolvidas positivamente quando combinadas com outros recursos, como oportunidades de aprendizagem e envolvimento com os outros e com a comunidade, presentes nos diversos contextos em que o adolescente se insere e interage (Zarret & Lerner, 2008). Sendo assim, o objetivo desta perspetiva consiste em compreender, educar e envolver os adolescentes em atividades produtivas, dotando-os de recursos que lhes permitam crescer e florescer ao longo do seu desenvolvimento (Damon, 2004; Park, 2004a). Segundo Park (2004a), a questão não se deve restringir à prevenção de adversidades, mas a auxiliar o adolescente no seu crescimento e desenvolvimento.

Esta focalização no desenvolvimento positivo dos jovens é suportada pela crescente proliferação de estudos acerca dos diversos contextos de vida do adolescente – família, escola, lazer- que tentam promover as várias dimensões do seu desenvolvimento. Tem sido demonstrado que quanto mais os adolescentes forem expostos a recursos e experiências positivas maior a probabilidade de se desenvolverem plenamente, sendo que os recursos presentes no ambiente social, como por exemplo o ambiente escolar e familiar, são tão importante para a promoção do desenvolvimento positivo, como as questões individuais, tais como as competências, talentos e resiliência (Zarret & Lerner, 2008).

Tem sido sugerido que o desenvolvimento positivo na adolescência abarca um conjunto de características psicológicas, comportamentais e físicas que refletem o que tem sido designado de “Cinco C’s”, nomeadamente: competência- visão positiva das suas ações em domínios específicos, que incluem o domínio social, académico, cognitivo, saúde e vocacional; confiança – sentimento de valor próprio e de autoeficácia; conexão – vínculos positivos com pessoas e instituições, refletindo trocas bidirecionais entre o individuo e a comunidade, escola, família e pares; carácter – respeito pelas normas sociais e

culturais, moralidade e integridade e, por fim, compaixão/cuidar – sentimento de empatia e simpatia pelos outros (Bowers, Kiely, Brittan & Lerner, 2010). O adolescente que desenvolver cada um destes cinco “C’s” apresenta maiores possibilidades de estabelecer relações positivas com o meio (idem).

Alguns fatores têm sido reconhecidos como promotores do desenvolvimento positivo, nomeadamente o bem-estar psicológico, a satisfação com a vida, a autoestima e autoconceito (Freire & Tavares, *in press*). O conceito de bem-estar psicológico está fortemente relacionado com o desenvolvimento positivo, na medida em que a promoção deste último requer o desenvolvimento de comportamentos que contribuam para o aumento do bem-estar físico e psicológico (Bizarro, 1999). Podemos verificar que a literatura acerca do bem-estar se encontra estruturada em duas abordagens principais. Uma delas, preconizada por Diener (2000) designa-se por Bem-Estar Subjetivo e refere-se às avaliações subjetivas que os indivíduos fazem das suas vidas, quer na dimensão afetiva, quer cognitiva. O bem-estar subjetivo parece funcionar como um “amortecedor” de acontecimentos negativos, mas também se constitui como um fator crucial para a promoção e manutenção da saúde mental (Park, 2004b).

Uma segunda abordagem denominada por Bem-Estar Psicológico preconizada por Ryff (1989), defende que o bem-estar abarca uma estrutura de seis dimensões essenciais; a aceitação de si – caracteriza-se pela perceção e aceitação dos múltiplos aspetos do eu e da avaliação positiva da vida passada; relações positivas com os outros – interesse e preocupação com os relacionamentos interpessoais, estabelecimento de relações positivas com os outros; autonomia – autodeterminação para pensar e agir de acordo com os padrões pessoais; domínio do meio – sentimento de capacidade e competência na forma de lidar com o meio; objetivos na vida – capacidade para reconhecer os objetivos a atingir, que direcionam o comportamento e dão sentido à vida; crescimento pessoal – sentimento de desenvolvimento contínuo, abertura a novas experiências que contribuem para o enriquecimento pessoal (idem). A importância do bem-estar no desenvolvimento positivo é suportada por estudos que demonstram que pessoas com níveis mais elevados de bem-estar psicológico parecem mais sociáveis e produtivas, bem como mais participativas e apreciadas pelos outros (Diener, 2000).

A satisfação com a vida, componente cognitiva do bem-estar subjetivo desempenha também um papel importante no desenvolvimento positivo. Consiste numa avaliação global que o indivíduo faz da sua qualidade de vida (idem), tendo a investigação demonstrado que níveis de satisfação com a vida baixos estão associados a problemas comportamentais, sociais e psicológicos, enquanto elevados níveis estão associados com elevada autoestima, extroversão e autoeficácia (Park, 2004b). Adolescentes que apresentam elevados índices de satisfação com a vida são socialmente melhor ajustados, mesmo na presença de pressões sociais, podendo a satisfação com a vida funcionar como amortecedor de acontecimentos de vida stressantes. Existem evidências empíricas que sugerem que a presença de elevados índices de satisfação com a vida e de afeto positivo podem ter um efeito protetor em relação ao desenvolvimento de perturbações psicológicas e comportamentais nos adolescentes, bem como encoraja os mesmos na procura de desafios para crescerem e se desenvolverem (idem). Além disso, indivíduos com elevados níveis de satisfação com a vida apresentam melhor desempenho profissional, revelando-se mais resistentes ao *stress*. (Park, Peterson, & Seligman, 2004).

Rosenberg (1979) definiu a autoestima como a avaliação que o indivíduo faz e frequentemente tem de si mesmo. Esta avaliação inclui um sentimento de valor, englobando uma componente predominantemente afetiva. A autoestima, é assim, determinada por auto percepções avaliativas e por processos de comparação/avaliação interpessoal, resultando numa atitude positiva ou negativa para com o *self*. Segundo este autor, a compreensão que o indivíduo faz de si mesmo consiste numa construção sociocultural. Quer isto dizer que, desde que nasce, a percepção que o indivíduo tem de si é influenciada por um conjunto de pessoas significativas.

A autoestima é uma parte do autoconceito. Esta aparece como um indicador importante do bem-estar psicológico e funcionamento social, encontrando-se positivamente associada com o mesmo (Diener & Biswas-Diener, 2002).

O autoconceito constitui-se, como relevante para o funcionamento positivo, uma vez que, apresenta um carácter preditivo quanto à realização dos indivíduos nos vários domínios, seja o académico, físico e social (Cf. Faria, 2005). É de salientar o carácter multifacetado do autoconceito, uma vez que o

individuo constrói diferentes imagens de si próprio, variando de acordo com a fase de desenvolvimento em que se encontra (*idem*).

O autoconceito nos adolescentes constrói-se tendo por base a influência das experiências que têm dentro dos diversos contextos em que se inserem – família, pares, escola- e a interpretação dessas mesmas experiências, bem como o *feedback* que recebem de outros significativos acerca do seu comportamento. (Sousa, 2006).

Tem sido sugerida a importância do autoconceito no desempenho acadêmico, tendo-se verificado que este está estreitamente relacionado com o desempenho acadêmico e com a dinâmica das relações estabelecidas em ambiente escolar (Silva & Vendramini, 2005). Quando o adolescente se desvaloriza existe um subaproveitamento das suas potencialidades e, conseqüentemente, menores expectativas por parte dos outros em relação em relação ao jovem.

### **3.2. Programas para a promoção do desenvolvimento positivo de jovens**

Segundo Freire & Soares (2000, p.329) “intervir para promover o desenvolvimento é criar um contexto de vida significativo para o adolescente, em que os mais variados processos psicossociais estão presentes”. Assim, os programas de intervenção devem enfatizar as competências dos adolescentes, orientando-se para os fatores que lhes permitam a construção de um desenvolvimento positivo (Lerner & Galambos, 1998). Estes programas não se limitam a diminuir os comportamentos de risco, mas antes a promover formas de desenvolvimento saudáveis na adolescência, para que os jovens adquiram as competências necessárias para enfrentar os diversos desafios com que se deparam.

Diversas investigações acerca da eficácia de programas com vista à promoção do desenvolvimento positivo têm demonstrado evidências de que estes têm um impacto significativo na vida dos jovens (Kurtines, Montgomery, Arango, & Kortsch, 2004). Estes programas visam a criação de oportunidades e de suporte, de forma a auxiliar os adolescentes na aquisição de conhecimento e competências para lidarem com os crescentes desafios nesta fase (Roth, Brooks-Gunn, Murray & Foster, 1998). Segundo estes autores, as necessidades desenvolvimentais dos adolescentes baseiam-se em questões

relacionadas com oportunidades e suporte. Quando se referem às oportunidades, os autores salientam que os jovens devem ter acesso a oportunidades de educação e treino, sendo estas desafiadoras e relevantes. Tais atividades devem incorporar a exploração, a prática, a reflexão, a expressão, bem como oportunidades de adquirir novos papéis e responsabilidades. Em relação ao suporte, os autores afirmam que os adolescentes necessitam de suporte emocional, provido pelo contacto com outras pessoas ou redes sociais; suporte motivacional que favoreça a formação de expectativas e padrões de vida e suporte estratégico que permita a avaliação de opções e acesso a recursos.

Pretende-se, através destes programas, o desenvolvimento de adolescentes saudáveis, felizes e competentes, de forma a se tornarem adultos produtivos e satisfeitos, constituindo-se como oportunidades para os adolescentes otimizarem os seus interesses e potencialidades, praticar e desenvolver novas competências e aumentar o sentimento de pertença ao grupo (Roth & Brooks-Gunn, 2003)

### **3.3. Programas de intervenção em grupo**

A intervenção em grupo adquire um lugar de destaque nos programas com vista à promoção do desenvolvimento positivo dos adolescentes, uma vez que o contexto de grupo é tido como promotor de aspetos desenvolvimentais, tornando-se num contexto relevante de intervenção (Malekoff, 2004). A interação com o grupo de pares assume um papel de grande importância na medida em que o jovem irá procurar nos pares aprovação para as suas atitudes, valores e comportamentos, bem como uma referência para a normalidade das dificuldades e desafios que enfrentam (Rhee, Ciurzynski, & Yoos, 2008).

O trabalho de grupo permite aos jovens conhecer e compreender as experiências dos outros, conduzindo a um sentimento de pertença e identificação com os mesmos. Por conseguinte, este conhecimento das experiências dos outros contribui para uma redução dos sentimentos de ansiedade e para um aumento da partilha e expressão de novas ideias. Por sua vez, estes fatores contribuem para um aumento da autoestima, quando o

adolescente reconhece nos outros membros do grupo problemas ou dificuldades semelhantes às suas (Drumm, 2006).

O contexto de grupo parece influenciar as atitudes, valores e comportamentos do jovem adolescente, sendo que este seleciona diferentes atributos para se comparar com os outros membros (Hoddinott, Allan, Avenell, & Britten, 2010). Na intervenção em grupo têm a possibilidade de aprender a expressar e receber *feedback*, suporte, partilhar responsabilidades e explorar as diferenças e semelhanças da sua experiência com os restantes membros. Desta forma, uma característica essencial da intervenção em grupo prende-se com a interação entre os membros, que permite a descoberta de pontos em comum e a visão de si como pertencendo a um grupo (Drumm, 2006), possibilitando a criação e fortalecimento de uma rede social de suporte (Rhee Ciurzynski & Yoos, 2008). Assim, quando o grupo é encarado como um local seguro, no qual se podem expressar as suas dificuldades e experiências, obtendo apoio e identificando nos outros as semelhanças, este torna-se um contexto viável para a implementação de um programa de intervenção para adolescentes (idem).

## **Parte II - Metodologia da Investigação**

Neste capítulo faz-se a apresentação da metodologia do estudo empírico, depois de na Parte I termos feito o enquadramento concetual e teórico resultante da revisão da literatura que nos ajudou a traçar as rotas em relação ao que pretendíamos investigar e a fazer a reflexão relativamente aos diferentes aspetos a ter em conta na implementação deste estudo.

Este capítulo vem, assim, no seguimento da revisão da literatura e da reflexão produzidas e incidirá sobre o objeto de estudo, a motivação que nos levou à escolha da problemática, o enunciado das questões e objetivos da investigação, a apresentação, descrição e justificação da metodologia utilizada, do cenário de investigação, dos instrumentos de recolha e produção de dados, das técnicas de análise e interpretação dos mesmos, bem como as considerações sobre os critérios de validade para aferição da qualidade da investigação.

### **1. Problema e objetivos**

O problema do nosso estudo prende-se com o facto de existirem dados que apontam para o insucesso no ensino secundário, nomeadamente, aqueles que indicam que uma grande parte dos alunos não atinge os objetivos escolares definidos, o que pode ser medido pelo abandono escolar e pelas taxas de retenção. Este fenómeno torna-se ainda mais preocupante quando constatamos que Portugal, no que se refere à qualificação dos portugueses, se situa nos últimos lugares da tabela da União Europeia e que a este nível só atingirá a média europeia em 2050 (Simão, Santos & Costa, 2005).

Esta problemática, preocupante e relevante para a sociedade portuguesa, em geral, e para a comunidade educativa, em particular, carece de uma compreensão mais profunda, que permita, posteriormente uma intervenção nas diferentes dimensões, a do aluno, a do professor, a do currículo e a da escola, enquanto instituição.

Numa sociedade em mudança, que perdeu ao longo dos tempos muitas das suas capacidades de socialização e de subjetivação, cada vez mais consumista e voltada para os “resultados”, a relevância das instituições

escolares torna-se ainda maior. Estas instituições cumprem os programas, cumprem os calendários, lecionam, aplicam testes e exames, afixam resultados e continuam a remeter o olhar educativo sobre o aluno adolescente para a boa vontade de alguns professores mais predispostos para o diálogo pessoal, ou para uma ou outra disciplina mais ou menos marginal (Formação Cívica, Educação Moral e Religiosa, Desenvolvimento Pessoal e Social). Mas como compatibilizar esta escola de massas com a necessidade de fomentar o desenvolvimento humano de cada um dos alunos? Por que continuam as escolas a ser as escolas incapazes de se organizar para promover o desenvolvimento de cada um? Não estará a escola apenas preparada para acolher o aluno e não a pessoa que reside em cada aluno?

Neste quadro, delimitamos o problema do nosso estudo, perspetivando-o na vertente da pessoa que reside em cada aluno e na sua capacidade para enfrentar as dificuldades vivenciadas durante o tempo passado em contexto educativo.

Assim, analisaremos especialmente as questões de natureza pessoal relacionadas com o desenvolvimento pessoal, interpessoal e vocacional, e em particular as competências pessoais e interpessoais desenvolvidas como meio para a realização pessoal do jovem e conseqüente promoção do sucesso educativo.

### **1.1. Objetivos**

O objetivo primário deste estudo é enquadrar teoricamente e dar a conhecer uma formação de desenvolvimento de competências pessoais e sociais em contexto escolar, bem como avaliar a eficácia da sua implementação, através da evolução verificada em cada uma das competências e na globalidade da formação. Neste sentido, o estudo procurou validar a hipótese de que a promoção deste tipo de competências é eficaz no aumento da realização pessoal, da pro-atividade, do relacionamento interpessoal, da autoestima e da motivação para aprender. Assim, pretende-se analisar as mudanças ocorridas ao nível das variáveis já referidas, utilizando uma metodologia de medidas repetidas, antes e depois da formação.

Assim sendo, o presente estudo teve como objetivo primordial avaliar a aplicação de uma formação promotora de competências pessoais, interpessoais e vocacionais, aplicado em contexto escolar. Neste sentido, o estudo procurou validar a hipótese de que a promoção do uso e reconhecimento de emoções positivas é eficaz no aumento da satisfação com a vida e no aumento da motivação para aprender.

Mais concretamente pretende-se analisar as mudanças de nível da realização pessoal, atitude proactiva, auto eficácia, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação, utilizando um *design* de avaliação pré e após a participação dos alunos numa dada formação. Para além disso, pretende-se também analisar a avaliação qualitativa realizada pelos jovens acerca da formação, tendo-se efetuado uma avaliação da formação, em geral. Pretende-se verificar de que forma a formação se constitui como importante para os jovens, o que mais e menos valorizam na mesma, bem como de que forma as aprendizagens que realizaram são vistas como relevantes para a promoção do seu desenvolvimento positivo. Assim, espera-se que, se a formação for eficaz, exista um aumento nos níveis de realização pessoal, atitude proactiva, auto eficácia, autoestima, autoconceito, relacionamento interpessoal e motivação, no pós teste. Para além disso, espera-se que os jovens tenham uma avaliação positiva relativamente à formação, expressa através da referência às várias aprendizagens realizadas ao longo da mesma. É esperado que estes demonstrem um entendimento da importância dos diversos conteúdos abordados na formação para o seu desenvolvimento, bem como de que forma podem otimizar as experiências e potencialidades em direção a um desenvolvimento positivo.

## **2. Amostra global**

O universo deste estudo é constituído por alunos do ensino secundário, a frequentar o 10ºano de escolaridade. Dado o numero elevado desta população alvo, recorreremos a amostras não probabilísticas, de conveniência e intencional, com o propósito de economizar tempo, na medida de que a sua realização condicionava a viabilidade da presente investigação.

Este estudo desenrolou-se entre dezembro de 2013 e dezembro de 2014. Como condições de inclusão na amostra, o inquirido devia estar a frequentar o ensino secundário, em estabelecimentos de ensino públicos ou particular, que estivesse sujeito à participação na formação Zoom Talentos e quisesse participar voluntariamente nesta investigação.

Na seleção da nossa amostra, tivemos alguns cuidados metodológicos para que fosse a mais equitativa e representativa possível da população alvo anteriormente referida. Pretendia-se obter uma amostra que fosse heterogénea, facto que se consegue “se as unidades que a constituem forem escolhidas por um processo tal que todos os membros da população tenham a mesma probabilidade de fazer parte da amostra” (Ghiglione & Matalon, 2001:30). Para isso procurámos cumprir os seguintes critérios: acidentalização ou incidentalização da amostra – sujeitos que se encontram em determinado momento, em determinado local ou a realizar determinada tarefa (Almeida & Freire, 2003); aleatorização da amostra- probabilidade de cada membro da população fazer parte da amostra (Chiglione & Matalon, 2001); minimização dos enviesamentos- escolha e seleção da amostra por conveniência (Rea & Parker, 1992).

Na tabela 1 apresentamos a amostra global de todos os participantes nesta investigação.

**Tabela 1: Amostra global**

Participantes	Número
Alunos do 10.ºano	91
Professores	3
Criadores da formação	4
Formadores	15
Total	98

Importa referir que as perceções não só dos alunos, mas também dos professores e dos responsáveis pela criação e implementação da formação pareceu-nos ser uma mais-valia uma vez que, recolhemos uma outra perspetiva da questão em análise.

## 2.1. Amostra de professores

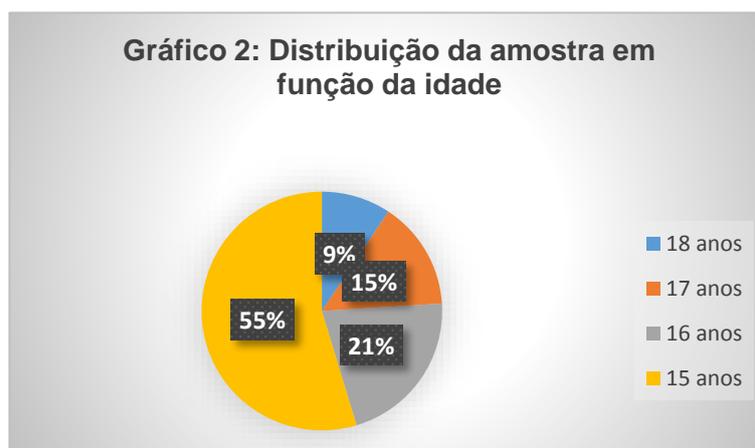
A amostra dos professores é formada por duas docentes que lecionam o 10º ano que, nos respetivos estabelecimentos de ensino, desempenham funções de diretoras de turma dos alunos envolvidos na formação. Tratam-se de duas docentes com 56 e 53 anos de idade, lecionam as disciplinas de Filosofia e Inglês, em instituições do ensino particular (N=1) e público (N=1), situadas no distrito de Aveiro e Lisboa, respetivamente.

## 2.2. Amostra de alunos

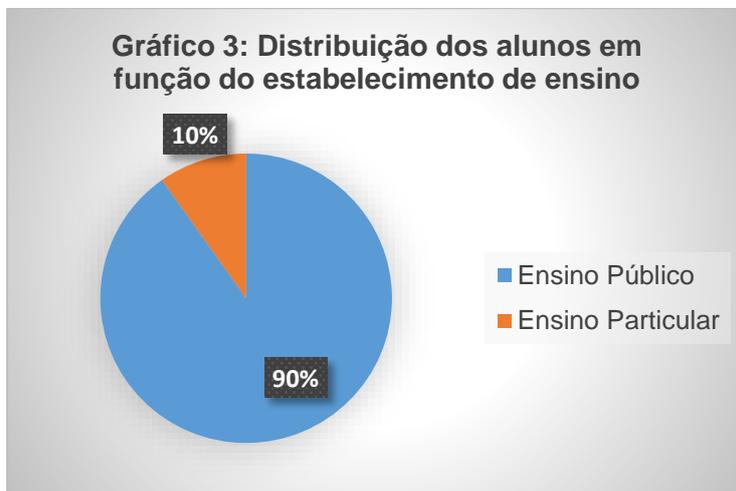
A amostra dos alunos é composta por jovens, sendo que os critérios de inclusão na amostra são: frequência do 10º ano de escolaridade e a participação na formação de desenvolvimento pessoal Zoom Talentos, sendo que o total dos alunos é de 92 (N=92). Dos inquiridos 55% são do sexo feminino e 45% são do sexo masculino.



Refere-se que os jovens envolvidos no estudo apresentam idades entre os 15 e os 18 anos, sendo que, na maioria os alunos têm 15 anos (55%), 21% dos jovens inquiridos têm 16 anos e uma percentagem menor tem 17 e 18 anos de idade.



É de referir, ainda, que uma parte muito significativa dos inquiridos deste estudo frequentavam estabelecimentos de ensino público (90% - N=83) e particular e cooperativo (10%- N=9), como se comprova o quadro abaixo.



### **3. Metodologia e estudo empírico: desenho do estudo**

A metodologia consiste na descrição de um estudo empírico, ou seja, na explanação dos procedimentos, métodos e técnicas necessários ao desenvolvimento de um estudo, de modo a obter conhecimentos mais seguros que os fornecidos por outros meios com o objetivo de chegar à veracidade dos factos. Para que o conhecimento seja considerado científico, é essencial determinar o método que permite chegar até ele e identificar as operações técnicas e mentais que possibilitam a sua verificação (Gil, 2002). Neste sentido, justifica-se a nossa opção por um estudo de natureza qualitativa pois, a investigação qualitativa não tem por objetivo responder a questões prévias ou testar hipóteses mas sim “privilegiar, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (Bodgan e Biklen, 1994, p.16). Em educação, a investigação qualitativa é também designada por “naturalista”. Como defende Bodgan & Biklen (idem), tal designação deriva do facto do investigador frequentar “os locais onde naturalmente se verificam os fenómenos nos quais se está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas”. Também Tuckman (2000), refere que a investigação qualitativa se desenvolve em contexto natural assumindo, o investigador, o papel de instrumento de em

contexto natural assumindo, o investigador, o papel de instrumento de recolha de dados e preocupando-se essencialmente com a sua descrição, a análise indutiva dos dados e com o significado das coisas. Neste sentido, o estudo de caso múltiplo, inserindo-se no contexto das abordagens qualitativas, foi o método de investigação por nós selecionado, por ser o que melhor se adaptava aos objetivos da presente investigação, na qual se procede ao estudo de mais do que um caso. Conforme Yin (2005), o estudo de múltiplos casos contribui também para um estudo mais convincente, pois como referem (Rodriguez *et al.* 1999) este tipo de desenho permite contestar e contrastar as respostas obtidas de forma parcial com cada caso que se analisa. Deste modo, se as conclusões forem idênticas a partir dos dois casos, elas incrementam a possibilidade de generalização. Assim, o presente estudo incidiu sobre o desenvolvimento de uma formação com a finalidade de promover o desenvolvimento pessoal dos jovens, em cinco escolas com realidades distintas.

Importa ter presente que o nosso objetivo é o de produzir conhecimento acerca de uma realidade concreta e específica da qual fazemos parte. Quando o investigador opta por um estudo de caso o que tem em mente é a compreensão de um caso específico, ou vários, e não a formulação de generalizações. Como diz Stake (2009, p.24) “o verdadeiro estudo de caso é a particularização, não a generalização”. Nesta linha, “é mais importante que um estudo de caso possa ser relatado do que possa ser generalizado” (Bassey, 1981, citado por Bell, 2008, p. 24). Neste sentido, a nossa preocupação centra-se na compreensão do fenómeno em estudo através da observação, da descrição e da interpretação tal como nos apresenta, sem a pretensão de o controlar totalmente. O objetivo desta abordagem é, portanto, descrever mais do que avaliar. Nesta tarefa, a importância primordial da compreensão dos fenómenos é atribuída ao investigador e aos participantes, cuidando-se também o rigor e a sistematicidade necessários para a aquisição de conhecimentos científicos (Fortin, 2003).

Esta investigação reveste-se, também, de uma natureza quantitativa, já que nos permite a observação de factos objetivos, de acontecimentos e de situações que existem independentemente do investigador. Nesta perspetiva, procuramos beneficiar das características inerentes a esta abordagem: a objetividade, a predição, o controlo e a generalização (idem). É este paradigma

quantitativo que tem predominado na investigação científica nas áreas da psicologia e da educação, dado que valoriza a medição empírica, bem como a sua fidelidade e validade (Henwood & Nicolson, 1995, p. 109).

Recentemente, surgiu a percepção de que os dados meramente qualitativos restringem as informações disponíveis a certos e limitados aspetos, ignorando outros que frequentemente se revelam importantes e até determinantes nos resultados obtidos e nas conclusões daí inferidas, por essa razão, foi introduzido o elemento qualitativo na análise de dados. Esta abordagem traduz-se numa perspetiva fenomenológica, que originou o denominado “novo paradigma da investigação” (Pereira, 1997, p.149).

Optámos, assim, por seguir este novo paradigma porque parece-nos ser aquele que melhor corresponde à consecução dos objetivos da nossa investigação. Além de fazer desaparecer a distinção clássica entre dados qualitativos e quantitativos, ambos são vistos como facilitadores do conhecimento, sendo que alguns são expressos em juízos de valor, enquanto outros são medidos empiricamente segundo a forma tradicionalista. Deste modo, não se coloca qualquer dilema quanto à validade das diferentes fontes de informação, uma vez que cada uma é validada em termos de solidez e de relevância para o produto final que irrompe do estudo. Por conseguinte, a investigação não tem de ser ou qualitativa ou quantitativa, mas pode ser uma mistura de ambas, que em conjunto, geram conhecimento (Henwood & Pidgeon, 1995). Por exemplo, as técnicas de questionário tradicional são usadas para originar dados empíricos, por outro lado um método como o “focus group” são empregues para produzir dados qualitativos. Os resultados e as conclusões finais são o fruto da combinação dos dados de todas as fontes, às quais é dada igual importância.

### **3.1. Métodos e técnicas de recolhas de dados**

Os métodos utilizados para a recolha de dados nesta investigação foram influenciados pela natureza do nosso objeto de estudo. Desta forma, os métodos usados para a recolha de dados incluíram técnicas diferenciadas de cariz ora qualitativo, ora quantitativo, tais como, aplicação de um questionário, a realização de entrevistas semiestruturadas, a realização de um “focus group”,

a observação da formação e análise documental, que explicitaremos já de seguida.

Os questionários que são definidos com um “instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões, como na sua ordem” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.110). Tendo a grande vantagem de permitir a comparação de respostas de muitos indivíduos, esta técnica permite também a recolha de múltipla informação num curto espaço de tempo. O seu uso criterioso implica um processo de cuidada construção e validação, sempre necessárias para se garantir o rigor e o valor da informação recolhida (Cf. Almeida & Freire, 2003; Hill & Hill, 2002).

O questionário constitui uma técnica de investigação que tem como objetivo conhecer as opiniões, os sentimentos, as atitudes, as predisposições, as expectativas e os interesses pessoais de um determinado grupo de sujeitos (Sousa, 2005).

No caso concreto deste estudo, o questionário aplicado aos jovens do ensino secundário participantes numa dada formação de desenvolvimento pessoal foi elaborado com base nas seguintes escalas, Escala de Iniciativa na Realização Pessoal – PGIS - desenvolvida por Christine Robitschek, da Atitude Proactiva de Ralph Schwarzer (1997), Escala Rosenberg de Autoestima -ROS SES-da autoria de Morris Rosenberg (1989) e GSE- Escala geral de auto-eficácia, desenvolvida por Mathias Jerusalem e Ralf Schwarzer (1979) (citados por Paladin, 2010, pp.27-34).

Este instrumento apresenta um total de 23 itens distribuídos por cinco dimensões de análise, avaliadas em escalas tipo *Likert* com amplitude de 1-6. Para a totalidade dos itens, quanto maior a pontuação obtida pelo sujeito mais presente este tem a dimensão. Estas dimensões correspondem a competências de desenvolvimento pessoal, sendo que os itens de 1 a 6 avaliam a realização pessoal, os itens 4 a 6 avaliam a atitude proactiva, os itens 7 a 13 avaliam a autoestima, os itens 14 a 18 avaliam o relacionamento interpessoal e os itens 19 a 23 avaliam a motivação. Para além disso, o questionário apresenta indicadores para a recolha de dados relativos à idade, sexo e ano de escolaridade.

Os alunos participantes foram avaliados antes e após a formação através do questionário acima referido, que foi contruído e validado para este efeito e para a população em causa.

O quadro seguinte tem como objetivo explicitar as categorias de análise constantes nos questionários aplicados aos jovens.

**Quadro 1: Categorias e subcategorias constantes dos questionários aplicados aos jovens**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>
Desenvolvimento pessoal	- Realização pessoal - Atitude proactiva - Autoestima
Desenvolvimento social Desenvolvimento académico	- Relacionamento interpessoal - Motivação
Impacto da implementação da formação - Perceção do aluno	- Aspetos mais e menos apreciados - Importância da formação para o aluno

As entrevistas constituem um método interativo essencial para a recolha de dados (Silverman, 1994), podendo ser definidas como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (Haguette, 1997, p.86). Perante a existência das entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas, optamos pelas de carácter semiestruturado as quais são uteis para o aprofundamento de questões abertas e fechadas, possibilitando a focalização no tema e naos objetivos a atingir. A interatividade e a espontaneidade estabelecidas neste tipo de entrevistas suscitam, muitas vezes, questões inesperadas ao entrevistador as quais podem ser de grande interesse para a pesquisa.

Foram realizadas entrevistas a duas professoras que acompanharam as turmas durante a formação, dado que consideramos que seria uma forma de captarmos as suas perceções e representações face à mesma. Estas entrevistas foram realizadas individualmente. Realizaram-se guiões de entrevista com categorias e subcategorias que permitiriam a recolha de

informação sobre a percepção dos sujeitos quanto ao impacto da formação, bem como a enunciação dos pontos fortes da formação e propostas de melhoria.

**Quadro 2: Categorias e subcategorias constantes dos guíões de entrevista aplicados aos professores**

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>
A. Conhecimento da formação	- Modo como teve conhecimento da formação
B. Necessidade da implementação da formação	- Deteção de necessidades no sistema educativo - Análise dessas necessidades
C. Particularidades da formação	- Âmbito e finalidades - Abordagem - Estratégias - Desenvolvimento de competências
D. Impacto da formação ao nível pessoal e profissional dos professores	- Clima de aprendizagem - Relação pedagógica
E. Impacto da formação ao nível do desenvolvimento integral dos alunos	- Ao nível pessoal - Ao nível social - Ao nível vocacional
F. Pontos fortes, pontos a melhorar e propostas de melhoria	- Análise geral da formação

As entrevistas foram realizadas de forma individual às duas diretoras de turma do Ensino Secundário, cujas turmas participaram na formação Zoom Talentos e decorreram entre Novembro e de 2014, de acordo com a disponibilidade das entrevistadas, tendo sido gravadas em suporte digital com a devida autorização das mesmas.

A técnica de *focus group* é defendida por um grande número de autores na área das Ciências Sociais, sendo particularmente útil para descobrir significados e para perspetivar a solução de problemas (Morgan 1988, 1993, 1988; Greenbaum, 1998). Esta técnica, que visa a recolha de dados mediante a discussão em grupo dos pontos definidos pelo investigador, é atualmente aplicada em diferentes disciplinas. Demarca-se das entrevistas pelo facto de os participantes debaterem em conjunto um assunto de interesse comum sob a forma de um debate aberto.

Foram vários os motivos que nos levaram à escolha desta técnica, dos quais destacamos: a natureza do nosso estudo, o objetivo de conhecer as necessidades e as motivações que estiveram na origem da criação da formação de desenvolvimento pessoal e a natureza informal desta técnica. Assim, foi realizado um grupo focal que contou com a participação dos quatro criadores da formação Zoom Talentos, com a finalidade de conhecer a perceção dos mesmos face à emergência da formação, às fases de implementação e a fase da avaliação do impacto da mesma nos participantes, bem como os pontos fortes e a uma possível proposta de melhoria, conforme se pode ver no quadro seguinte.

**Quadro 3: Categorias e subcategorias constantes dos guiões aplicados aos criadores da formação – *Focus Group***

<b>Categorias de análise</b>	<b>Subcategorias</b>
A. Emergência da formação B. Razões da criação	-Origem – ideia primordial -Deteção de necessidades no sistema educativo - Análise dessas necessidades
C. Criação da formação D. Correntes teóricas que subjazem à formação E. Especificidades da formação F. Divulgação da formação	-Processo de criação - Teorias que fundamentam a formação - Características da formação - Meios de divulgação às escolas
G. Aceitação /solicitação H. Pontos fortes, pontos a melhorar e formas de otimizar a formação	- Reação das escolas à divulgação - Perceção dos intervenientes - Monitorização da formação - Análise dos resultados obtidos

O *focus group* foi realizado no dia 2 de dezembro de 2014, mediante a disponibilidade dos participantes. É de referir que este foi realizado via Skype, dada a impossibilidade de agendar, em Lisboa, local da sede da Associação Zoom Talentos, uma data que fosse conveniente a todos.

A observação da implementação da formação foi outra das técnicas de recolha de dados realizada. O recurso à observação permitiu-nos conhecer e registar múltiplos aspetos relacionados com a qualidade de interação estabelecida entre os participantes, entre estes e os formadores e entre os

formadores entre si durante a formação. Permitiu-nos também recolher informação a perceção dos diretores de turma sobre a reação dos jovens à formação. É de referir que, a presença do investigador na sala de aula não influenciou a atitude dos jovens uma vez que, a pedido dos formadores, o investigador foi apresentado como um membro da equipa, cuja função era prestar apoio e participar em algumas dinâmicas.

As observações realizadas foram do tipo não estruturado, uma vez que este tipo de observação:

*é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, (implicando) que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões de relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem(...)*

(Cozby, 1989, citado por Cabral, 2014, p.197)

As notas de campo manuscritas resultantes da observação realizada foram organizadas registadas em grelhas com vista à elaboração de categorias de análise.

Apresentamos em seguida uma tabela com a síntese das observações realizadas.

**Tabela 2: Observação da formação nas escolas**

Escola	Duração da observação	Data
Escola A	7 horas	29 de abril, 2014
Escola B	7 horas	6 de maio, 2014
Escola D	7 horas	29 de maio, 2014

Procedemos à análise documental de uma série de documentos, a que acedemos, ao longo do estudo, entre os quais referimos a documentação referente à formação Zoom Talentos (descrição das dinâmicas realizadas, guiões, objetivos, sequencias temporais e calendarizações), bem como documentos oficiais das escolas onde decorreram as formações (Contratos de Autonomia, Planos Anuais de Atividades e listagens de alunos). Esta técnica “permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (sintetização do primeiro), produzindo resumos, sínteses,

indexações, índices, etc.” (Sousa, 2005, p. 262) A leitura destes documentos foi realizada numa fase inicial do trabalho permitindo assim compreensão geral da necessidade de criação da formação, do seu desenvolvimento e posterior avaliação. Parte da informação contida nestes documentos resultou numa série de sínteses que permitiram a descrição da formação, bem como a caracterização das escolas participantes.

Face à natureza dos dados recolhidos (documentos escritos), foi escolhida como técnica de análise do material a análise de conteúdo, sendo que esta compreende uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos.” (Sousa, 2005, p. 264) Ao longo do estudo foram analisados, os depoimentos realizados pelos alunos e professores, de modo a extrair o sentido contido nas mensagens deixadas por ambos. Foram também analisados os conteúdos das entrevistas realizadas às professoras, por forma a conhecer as suas perceções e a analisar as semelhanças e as diferenças dentro das mesmas categorias. O mesmo sucedeu com o conteúdo do *focus group*, pretendeu-se conhecer e avaliar as perceções dos sujeitos sobre a formação Zoom Talentos, bem como avaliar o impacto da formação ao nível do desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Assim, a escolha dos documentos foi dependente dos objetivos da investigação, e o objetivo apenas foi possível considerando os documentos disponíveis. A escolha dos documentos foi realizada após várias leituras e face à riqueza do material recolhido optou-se por uma redução da amostra documental de modo a delimitá-la aos objetivos do estudo

#### **4. Procedimentos**

O presente estudo desenvolveu-se ao longo de três fases que se complementam entre si. Inicialmente procedeu-se a uma revisão da literatura sobre a temática do modelo escolar atual, do sucesso educativo e da promoção do desenvolvimento positivo do jovem com vista ao seu desenvolvimento pessoal e integral. Numa segunda fase, puseram-se em prática a aplicação das

múltiplas técnicas de recolha de dados seleccionadas e numa terceira fase, efetuou-se o tratamento e interpretação dos dados recolhidos.

Para seleccionarmos a amostra de alunos e de professores, começamos por contactar os responsáveis da Associação Zoom Talentos. No primeiro contacto via correio eletrónico explicitámos o enquadramento e os objetivos da investigação. Depois de verificada a aceitação e disponibilidade em colaborar no estudo, agendámos reuniões via Skype, de modo a, esclarecer algumas questões de carácter mais prático. Uma vez que, o núcleo fundador da Associação Zoom Talentos se situa em Lisboa e possui núcleos espalhados por todo o país: Porto, Leiria, Cascais e Faro, procedeu-se ao contacto com os diferentes núcleos de modo a obter informações sobre as escolas e turmas onde iriam desenvolver a formação, bem como a calendarização prevista. Reunidas as informações correspondentes à amostra dos alunos e professores, cujas condições de seleção apresentámos anteriormente, agendámos as datas para as observações da formação e da aplicação dos questionários, bem como para a realização das entrevistas aos professores. No que se refere á aplicação dos questionários é de referir que estes foram aplicados em duas fases distintas, antes da participação dos alunos na formação, pelos Diretores de Turma e depois da participação dos jovens na formação, pelo investigador. As respostas aos questionários foram tratadas com recurso ao *software Microsoft Excel*, tendo sido calculada a média das respostas para cada uma das questões elencadas em cada uma das dimensões de análise que estruturam o questionário. O tratamento dos dados obtidos nos questionários deram origem a gráficos que se apresentam e interpretam na terceira parte da presente dissertação.

No final de cada uma das formações foram recolhidos depoimentos de alunos e professores acerca da experiência de participação na formação, sendo estes videogravados e posteriormente transcritos, analisados e codificados. Era nossa intenção consultar e analisar os resultados académicos dos alunos relativos ao primeiro, segundo e terceiro período letivo, isto é, antes e após a participação na formação Zoom, no entanto, apenas uma das escolas nos facultou a média da avaliação da turma relativa ao segundo e terceiro período letivo. Os restantes estabelecimentos de ensino recusaram-se a facultar dados relativos ao rendimento escolar dos seus alunos, ainda que,

fosse referido que a identidade da escola, bem como a dos alunos, não seria divulgada.

Para a realização das entrevistas foram selecionadas aleatoriamente duas professoras, pois o critério de seleção prendeu-se com a disponibilidade de participação revelada. Um dos critérios de seleção prendia-se com o facto de exercerem o cargo de Diretoras de Turma e terem participado, juntamente com os alunos, na formação. Cada uma das entrevistas foi codificada com as letras EPB e EPA, de acordo com escola correspondente, sendo EPB entrevista professora escola B e sendo EPA entrevista professora escola A. Numa fase posterior, procedemos à realização do *focus group* com os três fundadores da Associação e criadores da formação Zoom Talentos, sendo este gravado em suporte digital e sujeito a uma análise do seu conteúdo. A cada um dos intervenientes foi atribuída a seguinte codificação FZ1, FZ2 e FZ3 (Formador Zoom 1, Formador Zoom 2 e Formador Zoom 3). Os dados recolhidos nas entrevistas realizadas às professoras foram gravados e transcritos para um ficheiro de processamento de texto, após o que construímos categorias de resposta para cada uma das questões, sendo estas discutidas com base no material empírico. A abordagem para a análise dos dados foi de natureza descritiva, ou seja, efetuámos uma análise de conteúdo, consistindo fundamentalmente em recolher os dados, construir categorias de respostas para cada uma das questões em análise, discuti-las e testá-las com base no material empírico.

## **5.Contexto do estudo**

Este estudo decorreu em cinco escolas do ensino secundário, quatro delas do ensino público e uma do ensino particular e cooperativo. Optámos por não mencionar a identidade das escolas e dos sujeitos que intervieram na investigação, uma vez que a identificação dos mesmos poderia inibir ou alterar a veracidade da informação produzida. Desta forma, proceder-se-á a uma breve descrição dos estabelecimentos de ensino envolvidos no estudo, referindo-se a tipologia e a localização das escolas.

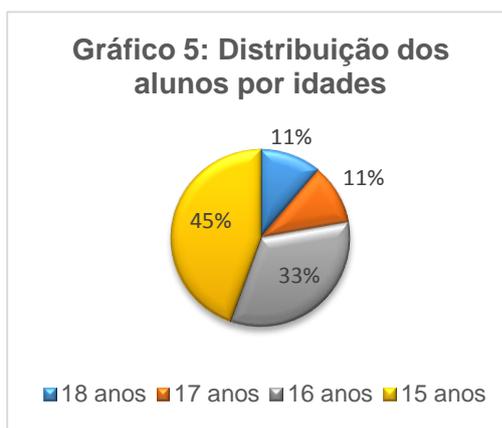
A **escola A** é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, cuja propriedade está atualmente constituída sob a forma de sociedade

comercial por quotas. A natureza pública do serviço prestado condiciona naturalmente a sua atividade à tutela do Ministério da Educação. A direção pedagógica do colégio está a cargo de três elementos com relações familiares entre si. Este colégio está situado no distrito de Aveiro e está inserido numa zona fortemente industrializada, que emprega uma parte significativa da população local. É uma escola integrada desde o pré-escolar até ao 12ºano. Ao nível do ensino secundário, esta escola oferece Cursos Científico-Humanísticos orientados para o prosseguimento de estudos, dentro destes os alunos poderão escolher o Curso de Ciências e Tecnologias ou o Curso de Artes Visuais. Conta com um grupo docente estável de cerca de 45 professores, que mantêm relações de partilha da prática docente e de um bom ambiente educativo.

É financiado pelas propinas pagas pelos encarregados de educação e pelo Ministério da Educação, no âmbito de um contrato de associação celebrado com o Colégio e que garante a frequência gratuita aos alunos do 2º e 3ºciclo do ensino básico e ensino secundário.

A taxa de sucesso dos alunos a frequentar o ensino secundário é de 90% no 10ºano e 11ºano e cerca de 80% no 12ºano.

A turma que participou na formação Zoom Talentos pertence ao 10ºano, do curso de Artes Visuais, é composta por 9 alunos, de meios económicos e sociais favorecidos e conta com um apoio e interesse familiar significativo face ao percurso escolar dos educandos. É uma turma com bons resultados académicos mas pouco motivada, sem foco e que apresenta uma descrença no futuro, não perspetivando uma carreira profissional aliciante e valorizada. Tal como os gráficos abaixo demonstram é composta maioritariamente por raparigas e alunos têm, na maioria, entre 15 e 16 anos.

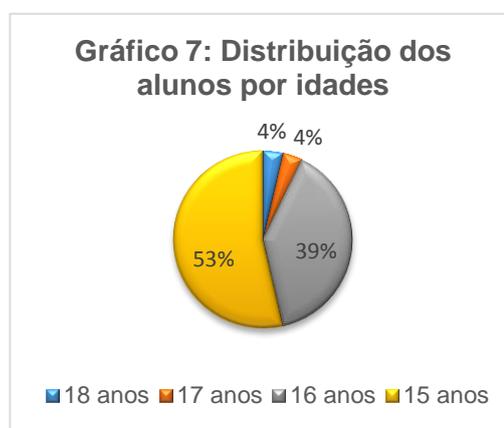


A **escola B** está inserida num agrupamento de escolas, situado na região de Sintra e é constituído por três unidades orgânicas e englobam 12 escolas. Neste momento a escola serve maioritariamente os alunos que vivem em Sintra e nas freguesias rurais.

Na escola secundária de Santa Maria funcionam Cursos de Educação e Formação de Adultos de dupla certificação, Unidades de Formação de Curta Duração bem como o Ensino Secundário Recorrente. Esta escola visa preparar, por um lado, os jovens que desejam prosseguir os estudos e, por outro lado, aqueles que pretendem ingressar mais cedo na vida ativa, através da frequência de cursos profissionais.

A escola tem atualmente cerca de 1500 alunos e 200 professores, sendo que cerca de 70% pertencem ao quadro do agrupamento, pelo que o corpo docente permanece relativamente estável.

A turma que participou na formação Zoom Talentos pertence ao 10ºano, do curso de Ciências e Tecnologias, é composta por 28 alunos. Os jovens são oriundos, maioritariamente, de famílias económica e socialmente favorecidas. Os encarregados de formação apresentam formação académica de nível superior e participam ativamente na formação dos seus educandos. É uma turma com resultados académicos acima da média, fortemente competitiva e participativa. A percentagem de rapazes ronda os 65% e a percentagem de raparigas é de 35%, sendo que cerca de 92% têm entre 15 e 16 anos, tal como demonstram os gráficos abaixo.



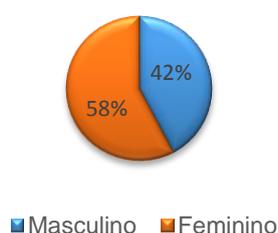
A **escola C** é a sede do Agrupamento de escolas de um concelho da região norte do Tâmega e Sousa. Apresenta um corpo docente relativamente estável e proporciona cursos e planos curriculares diversificados para responder aos interesses motivacionais e vocacionais de todos os alunos. Prepara os alunos para o prosseguimento de estudos e disponibiliza ofertas educativas que deem resposta aos alunos com interesses vocacionais, nomeadamente através dos Cursos Profissionais.

O contexto socioeconómico de onde provêm os alunos merece especial atenção, pois a nível do ensino secundário e profissional cerca de 32,7% dos alunos são apoiados pelo ASE. Esta realidade prenuncia dificuldades socioeconómicas que exigem medidas de apoio e acompanhamento dos alunos e até das famílias. O nível socioeconómico e cultural das famílias é médio baixo e o reduzido envolvimento dos encarregados de educação na implementação de medidas educativas que visem reduzir o insucesso, o abandono escolar e a saída precoce da escola.

Verifica-se a ocorrência de resultados escolares e académicos pouco satisfatórios, com principal incidência no 3ºciclo.

A turma que participou na formação Zoom Talentos pertence ao 10ºano, do curso de Humanidades, é composta por 26 alunos. Uma parte significativa dos alunos é apoiada pela Ação Social Escolar, devido aos fracos recursos financeiros das famílias. O nível sociocultural das famílias é baixo e o envolvimento destas na formação dos alunos é diminuto. É uma turma com resultados académicos pouco satisfatórios, sendo que alguns dos alunos perspetivavam ficar retidos no presente ano letivo. Apresentam, de uma maneira geral, um índice muito elevado de desmotivação e desinteresse pela formação académica. A turma conta com 17 raparigas e 9 rapazes e 88% dos alunos tem entre 15 e 16 anos.

**Gráfico 8: Distribuição dos alunos por sexo**



**Gráfico 9: Distribuição dos alunos por idades**



A **escola D** pertence a um agrupamento de escolas inserido na sub-região Pinhal Litoral, da região centro, confinando a Norte com os concelhos de Leiria e da Batalha e a Sul com os concelhos de Santarém e Rio Maior. Foi constituído em 2013 e engloba todos os jardins-de-infância e escolas do 1º, 2º e 3º ciclo e ensino secundário do concelho de Porto de Mós. Este encontra-se inserido na sub-região Pinhal Litoral, da região centro, confinando a Norte com os concelhos de Leiria e da Batalha e a Sul com os concelhos de Santarém e Rio Maior.

Neste concelho a atividade profissional centra-se essencialmente na indústria, nomeadamente a indústria transformadora.

Este agrupamento de escolas tem, atualmente, 234 alunos, desde o pré-escolar até ao ensino secundário e profissional. Conta com a participação efetiva de 259 professores, distribuídos por 6 Departamentos Curriculares e 160 funcionários, entre eles Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos e Técnicos Superiores. Este agrupamento de escolas apresenta resultados nos exames nacionais do 9º ano e do ensino secundário, superiores aos exames nacionais nos últimos dois anos. É no segundo ano do curso Científico que os alunos revelam maiores dificuldades.

A turma que participou na formação Zoom pertence ao 10º C do Curso Profissional de Técnico de Multimédia e é composta por 13 alunos. É uma turma composta por jovens que optaram pela via profissional pois não conseguiam adaptar-se a um ensino mais académico e que, apesar do carácter prático e de maior empregabilidade resultante do curso que frequentam, não perspetivam ingressar com sucesso no mundo do trabalho. Apresentam um número considerável de faltas injustificadas e de medidas disciplinares aplicadas, que se traduzem num total desinteresse e desmotivação pela formação académica. A maioria dos jovens é do sexo feminino sendo que 31% é do sexo masculino. Há uma maior dispersão das idades dos alunos o que reflete situações de retenções repetidas, tal como comprova o gráfico da distribuição das idades dos alunos abaixo.



A **escola E**, situada na Marinha Grande é a sede do Agrupamento de Escolas naquela região. Desde a data da sua criação integra 10 estabelecimentos de ensino desde o jardim-de-infância, escolas básicas e uma escola secundária. Em termos de população escolar inclui mais de 2900 alunos, 240 professores incluindo Técnicos Especializados e 95 funcionários.

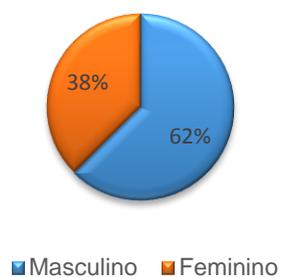
Apresenta uma oferta educativa e formativa diversificada assente num projeto transversal de todos os ciclos. Ao nível do ensino secundário apresenta uma oferta de quatro cursos Científico-Humanísticos, Ciências e Tecnologia, Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades, assim como Cursos Profissionais, tendo sido proposta a abertura, para o próximo ano letivo de cursos na área da saúde (Técnicos Auxiliares de Saúde e Auxiliares Protésicos), na área das tecnologias (Técnico de Energias Renováveis), na área dos serviços (Técnico de Contabilidade e técnico de Restauração Cozinha/Pastelaria) e na área da música (instrumentista de Sopro e Percussão e Cordas e Teclas).

Apresenta-se ainda como uma escola pioneira na promoção e desenvolvimento de Cursos Vocacionais destinados ao 3ºciclo e ao ensino secundário, tendo como proposta reforçar a oferta para o ensino secundário, com vista à formação de profissionais qualificados em setores vitais para a economia e o desenvolvimento da região.

A turma que participou na formação Zoom Talentos pertence ao 10ºD do Curso de Ciências Socioeconómicas e é composta por 16 alunos. É uma turma que apresenta resultados académicos satisfatórios, muito embora, não se revelem alunos competitivos. São, na sua maioria, alunos oriundos de um meio socioeconómico e cultural médio, que beneficiam, por parte das famílias, de um

acompanhamento escolar razoável. A turma é composta por 10 rapazes e 6 raparigas, com idades compreendidas, na sua maioria, entre 15 e 16 anos.

**Gráfico 12: Distribuição dos alunos por sexo**



**Gráfico 13: Distribuição dos alunos por idades**



## **Parte III - Apresentação e discussão dos resultados**

### **Emergência da formação**

#### **1. Origem da formação**

A Associação ZOOM Talentos é uma associação sem fins lucrativos, reconhecida pelo estado português como ONGD (Organização Não Governamental para o Desenvolvimento). Uma ONGD é uma organização sem fins lucrativos, ativa no domínio da cooperação para o desenvolvimento, educação para o desenvolvimento e ajuda humanitária de emergência que pode ser *nacional* ou *internacional*. (IPAD, n.d:93) Esta associação tem o objetivo de ajudar a sociedade portuguesa a tornar-se mais proactiva e feliz, através de formações de Desenvolvimento Pessoal direcionadas a alunos do Ensino Secundário. Com mais de cinco anos de existência, conta com o apoio da Fundação EDP, BTOC – Consultores de Gestão e Macedo Vitorino & Associados – Sociedade de Advogados.

A ZOOM talentos iniciou a sua atividade em 2009 com oito pessoas de diferentes áreas do Desenvolvimento Pessoal:

*Surgiu do facto de nos termos conhecido numa formação de desenvolvimento pessoal e de acharmos que todos tínhamos ferramentas para partilhar com um público-alvo, que gostávamos muito de ajudar, que são os jovens. Temos esse ponto em comum que é querer contribuir para ajudar jovens a desenvolverem-se...! (FZ1)*

O processo que antecedeu as primeiras formações baseou-se num profundo trabalho de conhecimento mútuo, coesão, alinhamento e de partilha de conhecimentos e experiências entre todos os formadores.

#### **2. Razões da criação da formação e público-alvo**

Atualmente os jovens têm-se deparado com uma série de problemas pessoais e sociais que afetam as suas vidas. Durante os dois primeiros anos de

existência a ONGD ZOOM Talentos analisou as necessidades de várias escolas, através de um levantamento e posterior análise de necessidades dos jovens e constatou que existe uma parte significativa dos jovens portugueses que frequentam o ensino secundário encontram-se desmotivados e descrentes no futuro, revelando falta de autoconfiança, ausência de foco e uma fraca participação na sociedade civil.

Também o discurso dos professores vai ao encontro dos dados recolhidos pela equipa ZOOM, que denotam uma forte desmotivação e descrença, por parte dos jovens, no seu futuro:

*No momento social que atravessamos, o maior reflexo faz-se sentir nos jovens. Estão desmotivados, não têm projeto de vida, sem qualquer perspetiva de futuro e com grande apatia (...) (DTA1)*

*(...)eles (os alunos) têm uma visão muito negativa deles próprios e do futuro, (...) muito descrentes em relação ao futuro, e então, (...) como é que esta gente vai estudar e investir no futuro?” (EP2)*

*Os zoom são mesmo importantes na fase que atravessamos de completa desmotivação dos alunos.  
( professor 2, escola K)*

É esta descrença, testemunhada pelos professores, que ameaça o futuro dos jovens e, por conseguinte, um país. Os jovens consideram que, atualmente, a educação é incapaz de melhorar as suas condições de vida. Também ao mercado laboral é conferido um descrente descrédito e ceticismo, fruto da falta de vínculo e confiança sentida pelos mais novos.

Dados relativos a 2013, lançados pelo Ministério da Educação e Ciência, revelam que cerca de 20% dos jovens do ensino secundário reprovam ou abandonam a escola, sendo este um dos indicadores que melhor expressa as desigualdades educacionais de um país. Portugal continua a apresentar valores percentuais muito superiores aos apresentados pela União Europeia, de 12,8%, no entanto, verifica-se uma diminuição deste fosso ao longo da última década. Existem 1146 casos de violência escolar, incluindo *bullying*, no

ensino secundário (MEC 2013). Sendo a escola um espaço de convívio social entre os jovens, isto generaliza uma situação de desconforto e desconfiança que fragiliza os laços afetivos entre eles, esta ausência de união, empatia e solidariedade entre os jovens acaba, muitas vezes, por estender-se aos professores. A própria UNICEF entende que a questão da violência nas escolas deve ser tratada sob a perspectiva da garantia de direitos e da qualidade da educação.

Pelas razões acima descritas o público-alvo das formações ZOOM são os jovens do ensino secundário:

*(...) é uma faixa etária que está com muitos dilemas porque tem que definir um rumo e vai passar por uma etapa nova da vida no fim do 12.º ano (...) e achamos que é uma fase importante para receber, sem dúvida, estas ferramentas, quer sigam por uma via profissional, quer continuem a estudar. (FZ1)*

*Uma reflexão sobre “afinal quem sou eu” (...), conhecerem-se melhor, já numa fase, a adolescência, um período tumultuoso de alguma forma, é o período das paixões, das indecisões (...) é como olhar para eles, olhar para um espelho, e desenvolver a atenção que devemos ter com o outro. (EP1)*

É na fase da adolescência, em que o jovem vive maior inquietação, fruto das mudanças ocorridas a nível físico e psíquico, que este questiona a sua identidade e uma série de valores que lhe pareciam certos até então.

Por sua vez, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico declara que 37% dos jovens portugueses com menos de 25 anos estão desempregados (OCDE 2013), facto este que instiga sentimentos de humilhação e estigmatização resultantes da incapacidade de conseguir um posto de trabalho. Para além disso, existem, nas empresas portuguesas, 65% de trabalhadores desmotivados (Público 2013), que não sentem qualquer ligação emocional à atividade profissional que exercem. Muitos nunca pensaram que é possível trabalhar de outra forma, para além da forma “contrariada” e “predestinada”, mas muitos saberiam, se o trabalho fosse valorizado e alvo de reflexão.

Estes dados que ajudam a caracterizar a sociedade atual, nomeadamente, as camadas mais jovens, levaram esta associação a criar uma formação para o Desenvolvimento Pessoal, cuja finalidade é capacitar jovens, ao nível dos comportamentos e atitudes, para a criação de uma sociedade com futuro, na qual a valorização das capacidades pessoais e dos recursos humanos permitem fazer face aos desafios do tempo presente.

Por seu lado, a escola, tal como está estruturada não oferece as condições para que os adolescentes e os jovens sejam tratados na sua individualidade, como um ser em crescimento e desenvolvimento. A excessiva carga horária e a forte componente curricular condicionam a promoção do desenvolvimento pessoal:

*(...)está a ser um período muito complicado da escola, nós estamos em exames, o período é curtíssimo, nós costumamos brincar e dizer assim: “olá começaram as aulas, ok, xau, já acabámos” é isto que estamos a sentir, testes, exames, uma confusão, para pouco tempo (...) (EP1)*

Esta afirmação revela que a componente curricular ocupa grande parte das preocupações dos professores, parece dominar a lógica do cumprimento do programa, que coloca os imperativos legais no centro da finalidade da escola.

No que se refere ao papel do professor, este continua muito centrado nas competências académicas e científicas, pouco focado na relação com o aluno e no respeito pelos diferentes modos de ser e de estar:

*O professor está a fazer um papel não muito integral (...) é esperado dele uma função muito específica, muito micro (...) isso tem a ver com começar uma nova forma de estar em termos de relação professor-aluno. Não quer dizer que alguns professores não sintam essa necessidade e não tenham essa vontade. Alguns não têm ferramentas para o fazer, outros têm de ter muita boa vontade porque o próprio sistema em si (...) não permite e não cria este espaço... (FZ1)*

Esta afirmação reforça a ideia de que a função do professor continua muito restrita, focada numa lógica curricular e burocrática de cumprimento de

diretrizes e pouco sensível à questão da relação afetiva com o aluno. Por outro lado, a falta de formação é também apontada como um obstáculo face à evolução da sociedade e da sua profissão.

### **3. Intervenção em grupo**

É através do grupo que a formação ZOOM Talentos promove o desenvolvimento de competências, isto é, o grupo constitui um lugar privilegiado de aprendizagem e de formação. A participação no grupo possibilita experiências profundas de auto e hetero conhecimento, através da implicação de todas as dimensões da pessoa. Para além disso, permite aos jovens conhecer e compreender as experiências dos outros, fomentando um sentimento de pertença:

*Percebi que somos todos iguais, temos os mesmos problemas e as mesmas questões.*

*(aluno 3, escola D)*

*Foi dos melhores dias que tive na escola. Nunca pensei ver a turma a ligar-se tanto, e mesmo sendo nós muito diferentes percebemos que temos as mesmas questões, os mesmos dilemas. (...)*

*(aluno 3, escola N)*

Tal como sustenta Rhee (2008), a intervenção em grupo permite que o jovem encare o grupo como um local seguro para partilhar as suas dificuldades e vivências, obtendo apoio por parte de outros elementos. Estes fatores contribuem para um aumento da autoestima do jovem, pelo facto de este reconhecer nos outros membros do grupo problemas ou dificuldades semelhantes às suas. No grupo, o jovem têm a possibilidade de aprender a expressar a sua opinião e a partilhar a sua experiência com os restantes membros. Por outro lado, interação entre os membros, permite a descoberta de pontos em comum e a visão do jovem como pertencendo a um grupo:

*Os ZOOM ajudaram-me a conhecer melhor e a perceber melhor os outros que me rodeiam. Foi muito importante esta formação para mim e para a turma.*

*(aluno 1, escola A)*

*Foi muito gratificante ver como a turma se uniu e como descobrimos mais sobre cada indivíduo e também com a relação da turma.*

*(aluno 3, escola P)*

Assim, o grupo/turma é encarado como um local acolhedor, no qual o jovem pode expressar, obtendo apoio nos seus pares.

### **3.1. Homogeneidade do grupo**

O grupo será homogéneo relativamente ao facto de todos os alunos frequentarem o ensino secundário, mas será heterogéneo em relação a várias características, tais como idade, sexo, curso e tipo de escola frequentada pelos alunos (pública ou privada).

### **3.2. Grupo fechado**

Uma vez formado o grupo de formação, este funciona em regime fechado, uma vez que não permite a entrada de outros participantes (alunos ou professores), visto ser a forma mais adequada para a fomentar a coesão do grupo, sendo que deste modo, será possível estabelecer relações mais genuínas e profundas.

### **3.3. Tamanho do grupo**

O tamanho do grupo refere-se ao número de elementos que constituem uma turma (até 29 alunos), sendo que, se o número de elementos for superior ao indicado dissipa-se a profundidade da relação estabelecida.

### **3.4. Tipo de liderança**

A formação é liderada pelo grupo de formadores, sendo que, cada um destes assume, ao longo das diferentes dinâmicas, um papel de destaque. Assume uma liderança “semidiretiva”, adotando uma postura compreensiva e

de isenta de juízos de valor e imposições, facto este que facilita o estabelecimento de uma relação de confiança:

*O que mais me surpreendeu foi a adesão que os alunos tiveram, e a maneira como se entregaram e partilharam uns com os outros, algo que era impensável. Houve muita descontração, muita compreensão e foi tudo muito positivo para todos eles.*

*(professor 1, escola L)*

*Nunca tinha visto os alunos a participarem de forma tão entusiasmada!*

*(professor 1, escola M)*

O formador que lidera cada uma das dinâmicas promove uma interação construtiva entre todos os participantes e aborda os conteúdos de forma breve, enérgica e incisiva. A envolvimento e a profundidade que é criada ao longo das várias dinâmicas permite uma entrega confiante por parte do jovem.

Os restantes membros da equipa prestam apoio, sempre que necessário, dando apoio logístico e técnico, quer na preparação do ambiente da sala, no acolhimento dos jovens e no acompanhamento dos trabalhos de grupo.

#### **4. Processo de criação da formação**

No final de 2009, deram início às primeiras formações em escolas públicas e privadas do nosso país.

Foi em 2011 que os formadores ZOOM criaram uma associação sem fins lucrativos e um ano depois começaram a ser apoiados pela Fundação EDP que reconheceu o valor desta associação na procura do desenvolvimento dos jovens portugueses. Em 2013, realizaram a primeira formação de formadores ZOOM e geraram 6 núcleos no país: ZOOM Porto, ZOOM Leiria, ZOOM Cascais, ZOOM Lisboa, ZOOM Setúbal e ZOOM Faro. Estes formadores passaram por um processo de capacitação que os habilitou a lidar com jovens de forma eficaz. Atualmente, contam com 34 formadores, distribuídos por 6 núcleos, e já intervieram em 45 escolas, capacitando mais de 1000 alunos. Em

junho do presente ano, a associação ZOOM Talentos foi reconhecida como ONGD:

*(...) esta situação surge por duas coisas, uma por uma potencial parceria (...) com uma organização no Brasil, que houve interesse de capacitarmos jovens, uma troca de experiências, a capacitação de como trabalhar com jovens, por outro lado (...) porque nós estamos muito focados em Portugal e não conseguimos desfocarmos (...) tem a ver com a questão dos benefícios fiscais. Uma ONGD permite a uma empresa ou alguém que apoie uma ONGD com donativos ter benefícios fiscais (...) é muito pela questão financeira, e na questão de termos empresas e a termos mais apoios.” (FZ3)*

Pelo facto de ser uma ONGD, a organização passa a beneficiar do estatuto de pessoa coletiva de utilidade pública e a dispor da possibilidade de candidatar projetos a cofinanciamento, de acordo com as Regras de cofinanciamento a projetos. Para além disso, qualquer apoio financeiro prestado por uma empresa à Associação ZOOM Talentos representa um benefício fiscal.

No que se refere à criação da própria formação, esta envolveu várias opções relativas ao referencial teórico subjacente, aos objetivos a atingir, aos conteúdos a desenvolver, à metodologia a aplicar, ao processo de avaliação (antes, durante e após) da formação, e à planificação das sessões, através de guiões descritivos. Todo este processo conheceu reajustes e alterações mediante a análise das necessidades realizadas em colaboração com alunos e professores, ao longo das diferentes sessões:

*Nós estivemos muito tempo a juntar o puzzle, a ver se funcionava, primeiro antes de ir para a escola (...) testámos, ainda adaptámos (...) (FZ3)*

O processo de avaliação da formação, nas três fases distintas de implementação (antes, durante e após), bem como os testemunhos recolhidos de alunos e professores, revelaram-se cruciais na reestruturação da mesma.

A formação está organizada segundo um método de criação que envolve um ciclo de relação. Esse ciclo de relação está estruturado segundo uma interdependência de diversas fases:

*O ciclo de relação tem a ver com uma fase a que nós chamamos de delicadeza (...) temos dinâmicas nesse sentido, de entrarmos, nos conhecermos, de vermos como é que nós estamos em relação ao grupo (...) Depois temos a fase da pertença, quando eles sentem que pertencem ao grupo, (...) começam a sentir que estão integrados (...) e depois passa-se para a fase da definição de papéis (...) em que eles trabalham mais internamente o seu lugar no grupo (...) e nós estamos sempre a analisar isso tudo para podermos usar ao longo da formação. Depois da definição de papéis vem a abertura, porque os papéis já foram definidos, os conflitos foram limpos e há uma abertura com uma confiança maior, então aí já se sentem muito mais ligados entre si (...) e depois sim, a partida (...) Nós respeitamos muito este ciclo. (...) Nada está ao acaso, tem um princípio, meio e fim. (FZ2)*

Estas fases resultam num conjunto de dinâmicas que potenciam a interação entre os jovens e que permitem a descoberta de pontos em comum e a visão de cada um como um membro pertencente a um grupo.

Importa afirmar que a execução da formação implica ter em conta as características específicas do formato da formação em questão (*flash* ou *flow*) e as características dos participantes (proveniência, curso frequentado, expectativas pessoais, pelo que a análise de necessidades prévia do grupo em questão revela-se determinante na adaptabilidade e a eficácia da formação.

#### **4.1.Referencial teórico subjacente**

As bases teóricas que estão na origem desta formação prendem-se com áreas ligadas ao desenvolvimento pessoal, tais como a Psicologia Positiva, o *Coaching* e a Programação Neurolinguística:

*Nós vimos todos de áreas diferentes, mas uma grande parte do grupo fundador estava em áreas de Psicologia e Coaching (...) e basicamente*

*acabou por ser um bocadinho o encontro de ideias de cada um que já tinha experienciado em formações (...) mas são muito baseadas na Psicologia, Psicologia Positiva (...) Coaching, Programação Neurolinguística (...) (FZ3)*

#### **4.1.1. Psicologia Positiva**

Nos últimos anos, tem-se assistido a uma crescente difusão científica da Psicologia Positiva, tendo sido dada uma maior ênfase à temática do bem-estar subjetivo e do funcionamento ótimo do indivíduo. Parece existir uma necessidade cada vez maior de enfatizar as potencialidades do ser humano e não apenas minorar os seus aspetos mais negativos (Giacomoni, 2004).

Esta nova disciplina trata do “estudo das condições e processos que contribuem para o florescimento e para o funcionamento das pessoas, dos grupos e das instituições” (Gable & Haidt, 2005, p.104). Apesar do nome o sugerir, a Psicologia Positiva não se debruça apenas no positivo; vê o indivíduo, os grupos e as instituições no seu todo, de forma a dar resposta ao que de negativo já existe e a prevenir o que de negativo poderá acontecer, com a promoção e desenvolvimento do positivo - das forças, das virtudes, das emoções positivas, do bem-estar (Gable & Haidt, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) apresentam a Psicologia Positiva em três pilares: (1) *Pleasant Life*; (2) *Engaged Life* e (3) *Meaningful Life*. O primeiro pilar trata as emoções positivas, o prazer, os estados positivos de bem-estar subjetivo, a satisfação com a vida, o bem-estar e o otimismo. O segundo explora os traços individuais ou psicológicos positivos- a criatividade, a coragem, a compaixão, a integridade, a sabedoria, o autocontrolo, a espiritualidade, entre outros. O terceiro pilar dedica-se às instituições positivas, às famílias saudáveis, à comunidade, à escola, aos ambientes de trabalho ou aos *mass media* (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). Assim, este campo da Psicologia vem retomar as suas missões na escola, que é um contexto privilegiado para a sua implementação.

Autores como Mayer e Salovey (1997) afirmam a importância das emoções para o pensamento e para o comportamento adaptativo, referindo

que os alunos com níveis mais elevados de competência emocional tendem a fazer interpretações mais adaptativas dos resultados acadêmicos e a ter uma percepção mais ajustada das suas forças e dos seus limites. Para os autores, estes alunos tendem a ainda a mostrar-se mais curiosos, otimistas e interessados.

#### **4.1.2.Coaching**

A origem desta prática de desenvolvimento pessoal assenta em diferentes abordagens e diferentes correntes, tendo em conta a cultura, a época e o local. De acordo com Sztucinski (2001, citado por Ferreira, 2008, p.34), “o termo foi introduzido por volta do ano 1500 como referência a um tipo específico de carruagem.” Considera-se que daqui surgiu a primeira corrente sobre a sua origem, advinda do termo francês *coche*, de carruagem.

Daí, Dingman (2004), Sztucinski (2001) Evered & Selman (1989) (citados por Ferreira, 2008, p.34) apontaram a “disseminação do termo teria ocorrido a partir de França, alcançando a Inglaterra e, a partir de então, se popularizado pela Europa e pela América do Norte.”

O *coaching* pode ser definido como uma ora como uma técnica ou uma ferramenta poderosa de mudança que permite orientar o indivíduo em direção ao êxito, ora como uma filosofia de vida que anseia por um mundo melhor. (Pérez, 2009)

Ambas as definições colocam o ser humano no centro das suas questões, afigurando-se como figura central no processo de melhoria ou crescimento pessoal contínuo.

Como diria Whitmore “ a essência do *coaching* consistiria em libertar o potencial de uma pessoa para aumentar ao máximo o seu desempenho, ajudando-a a aprender em vez de a ensinar.” (citado em Pérez, 2009, p.17)

A filosofia do *coaching* faz referência à capacidade ou potencial que as pessoas têm de procurar e poder encontrar respostas por si próprias, trata-se de partir de um problema ou situação presente, concreta e bem delimitada, com vista ao objetivo, suficientemente atrativo e realista para despertar a motivação do indivíduo.

Como afirmam O'Connor e Lages,

*quem é coach é também um líder, e um líder tem três atributos principais: capacidade, conhecimento e ser um exemplo a seguir. Com o termo capacidade, enquanto dimensão que lhe permite “saber fazer”, queremos dizer o ser capaz de atuar, de mudar as coisas. O conhecimento, enquanto dimensão que lhe permite “conhecer”, consiste na capacidade de aprendizagem e numa grande curiosidade por tudo o que o rodeia. E, por último, ao ser o modelo a seguir para outras pessoas, desenvolve a dimensão do “ser”. Converte-se cada vez mais na pessoa que quer ser, sente-se bem consigo próprio, tem sonhos, objetivos e valores e trabalha todos os dias para eles. (citados por Pérez, 2009, pp. 23-24)*

A arte do *coaching* consiste em saber como desenvolver os princípios essenciais da natureza humana: a consciência, o respeito por si próprio e a responsabilidade. A sua essência par de uma atitude mental positiva e com o estado de espírito adequado, é a chave para o sucesso de qualquer atividade. (Pérez, 2009)

#### **4.1.3. Programação Neurolinguística**

A programação Neurolinguística (PNL) surgiu nos Estados Unidos, no início da década de 70, com um misto da comunicação e psicoterapia. É uma teoria criada pelo analista de sistemas Richard Bandler e pelo linguista Jonh Grinder, a qual preconiza a possibilidade de promover rápidas e positivas mudanças de comportamento por meio de padrões linguísticos específicos. Ao descobrirem a semelhança dos seus interesses, estes autores, decidiram desenvolver uma linguagem de mudança, com base numa combinação entre programação e linguística. (Andreas & Faulkner, 1995).

Bandler (1987, p.19) apresenta a seguinte definição para o termo:

*“A PNL simboliza, entre outras coisas, uma maneira de se analisar o aprendizado humano. Mesmo que muitos psicólogos e assistentes sociais usem a PNL para fazer o que chamam “terapia”, acho mais*

*apropriado descrevê-la como sendo um processo educacional. Estamos, essencialmente, desenvolvendo formas de ensinar às pessoas a usarem o seu cérebro.*

*A maioria das pessoas não usa o seu cérebro de maneira ativa e refletida. O seu cérebro é uma máquina que não pode ser desligada. Se você não lhe der algo para fazer, ele continuará a funcionar até se cansar.”*

De acordo com a proposta de Bandler & Grinder (1977), mediante a utilização de técnicas enumeradas pela PNL como instrumentos facilitadores de comunicação, o indivíduo torna-se capaz de elaborar e/ou escolher os conteúdos (*softwares*) a serem “instalados” na sua mente e “deletar” modelos e conteúdos indesejáveis (aqueles que conduziram a resultados inadequados, comumente denominados de “problemas” ou “fracassos”). Por conseguinte, isto facilitaria a comunicação com o mundo exterior.

Tais procedimentos teriam como objetivo final a mudança de comportamentos prejudiciais ao indivíduo por outros que considerasse mais apropriados. Sobre isso, Andreas & Faulkner (1995, p.8-9) afirmam:

*“Recentemente, o computador chamou a atenção de cientistas e psicólogos como um modelo do nosso cérebro. Se o nosso cérebro é uma espécie de computador, então nossos pensamentos e ações são os nossos softwares. Se pudermos mudar os nossos programas mentais, assim como mudamos um software e fazemos o seu upgrade, conseguiríamos imediatamente mudanças positivas no nosso desempenho. Conseguiríamos melhorias imediatas na nossa maneira de pensar, sentir, agir e viver.”*

## **5. Caracterização da formação**

### **5.1.Âmbito e Finalidades**

É um projeto que tem como objetivo geral ajudar os jovens a encontrar os seus talentos, a descobrirem as suas paixões, a explorarem todo o seu potencial e a escolherem o seu caminho:

*(...) os dois sonhos do zoomer é querer ganhar mais consciência de si através do grupo (...), e segundo são pessoas com uma grande energia que querem ajudar os jovens a tornarem-se mais resolvidos, mais proactivos, mais felizes.”*  
(FZ2)

Esta perspetiva consiste em envolver os jovens em atividades produtivas, dotando-os de recursos que lhes permitam crescer e florescer ao longo do seu desenvolvimento, tornando-os aptos e capazes de intervir no seu próprio processo de autorrealização.

A formação promove o uso e reconhecimento de emoções positivas em contexto escolar, visando a aquisição de uma atitude mais positiva e mais adaptativa em circunstâncias académicas.

Esta formação visa ainda tornar os jovens promotores do seu próprio desenvolvimento, promovendo desta forma, o comportamento proactivo e proporcionar a tomada de consciência e a valorização das experiências positivas dos jovens, bem como incentivar o envolvimento destes em atividades promotoras do seu desenvolvimento:

*Eu penso que poderá desenvolver (...) a capacidade de mudar o percurso escolar deles (...) porque eles têm a ideia de que não conseguem e têm aquela ideia negativa, portanto eu acho que os ZOOM naquilo que poderá ajudar é realmente que eles descubram uma certa energia dentro deles, que permite mudar aquela visão negativa e aquela visão do pouco chega, portanto, ser mais exigentes com eles próprios, (...) acreditar neles próprios, considerarem que os professores estão (...) para ajudar (...) (EP2)*

*(...) Esta turma saiu desta formação muito unida e sei que isto vai ter consequências positivas nos seus resultados escolares e pessoais”*  
(Professor 2, escola K)

O programa desta formação fomenta o reconhecimento e otimização das potencialidades e recursos pessoais dos jovens, desenvolvendo o seu autoconhecimento:

*(...)Descobri que sou capaz de ter mais capacidades do que as que eu achava que tinha. Levo ferramentas que serão muito importantes para o meu futuro.”*  
*(aluno 1, escola O)*

*Este dia foi divertido e educativo. Aprendi que sou boa pessoa e que tenho talentos que não exploro (...)*  
*(aluno 2, escola O)*

*(...) Vou olhar para o meu futuro de forma diferente.*  
*(Aluno 2, escola Q)*

Os testemunhos dos alunos demonstram que é no ambiente escolar que o aluno descobre mais acerca de si próprio e das suas capacidades, esse sentimento de autoconhecimento e valorização contribuem para dar sentido à vida do jovem, e ao mesmo tempo ganha plenitude quando esse sentido é encontrado.

Para isso, focaliza-se no desenvolvimento de competências transversais, pretendendo contribuir para o sucesso e o bem-estar pessoal, social e profissional a curto, médio e longo prazo. Por conseguinte, os efeitos do desenvolvimento de competências pressupõem os seguintes resultados:

- A curto prazo: pretende-se verificar nos jovens um aumento das relações interpessoais satisfatórias, o aumento do bem-estar e de satisfação pessoal, social e uma melhoria no rendimento escolar:

*(...) é a perspetiva do poder pessoal que está nas mãos deles (...) não dependem de terceiros (...)(FZ2)*

*(... ) a união da turma, ou seja, a consciência do outro (...) o impacto ao nível da tolerância, do espírito de grupo, da entreatajuda, do trabalho de equipa (...)*  
*(FZ3)*

*A interação entre a turma foi o que mais me surpreendeu! Foi uma formação mesmo importante para todos nós.*

*(aluno 1, escola C)*

- Médio prazo - espera-se obter uma melhor gestão dos conflitos intra e interpessoais, um aumento da aptidão para enfrentar positivamente situações de ansiedade e de stresse e uma melhor adaptação académica, social e familiar.

*Proactividade, tornam-se também mais proactivos (...) os focos de indisciplina, de bullying, que assistimos em muitas situações antes e após formações dissolveram-se...” (FZ3)*

*Percebem que não estão sozinhos (...) afinal todos passam pelo mesmo e isso dá uma abertura de mente e de emoções, partilha. (...) E percebem que o elemento que está ao lado é muito mais do que aquilo que vêm no dia-a-dia, que a pessoa tem uma história, que tem um percurso e mesmo que não se identifiquem diretamente com essa história abre-lhes muito o nível de tolerância que têm (...) e até tomar consciência que as suas próprias ações têm impacto nos outros. (FZ1)*

- Longo prazo: pretende-se que os jovens tenham uma maior probabilidade de sucesso pessoal, social e profissional:

*O outro tem a ver com a questão de crenças, (...) há uma mudança de crença (...) eu afinal sou mesmo capaz, com o processo de consciência de talentos (...) (FZ3)*

*Vou-me focar mais nas minhas atitudes perante a vida, e nas coisas que tenho deixado pendentes (aluno 3, escola B)*

*Os ZOOM ajudaram-me em pouco tempo a definir o meu futuro (...) A minha turma a ficou muito mais unida. (aluno 2, escola A)*

É de salientar que os objetivos desempenham um papel determinante e fulcral da formação, uma vez que é necessário tê-los em consideração em todas as etapas sucessivas da formação. Isto porque influenciam a escolha dos conteúdos a aprofundar, a seleção dos métodos, pois exigem a escolha daqueles que são mais eficazes e eficientes na sua consecução e determinam

os instrumentos de avaliação que mais se adequam à verificação dos resultados.

## **5.2. Especificidades da formação**

Centra-se no jovem e nas suas problemáticas: a formação tem como ponto de partida a análise de necessidades revelada por cada uma das turmas, pelo que confere significatividade à forma como os temas são abordados. Esta identificação centra-se na pessoa do aluno e das suas aspirações:

*Eu acrescentava mais um ponto que é o foco da formação serem eles (alunos), eles estão muito habituados a receber conteúdos que não foram escolhidos e que foram formatados para todos de igual forma e recebem-nos de uma forma muito positiva. O foco e o tema da formação são eles, quem é que eles são, que sonhos é que têm na vida, sem julgamento, todos os sonhos são permitidos e são válidos. (FZ1)*

O jovem identifica-se de imediato e passa a confiar com mais facilidade no formador, promovendo uma entrega maior durante a formação. Esta entrega “tem a ver com a análise de necessidades que nós fazemos ajuda-nos imenso a entrar em empatia com eles, usamos músicas deles, usamos o ambiente deles, (...) os exemplos deles, isso é uma grande chave” (FZ3)

*Depois também a nossa energia, nós estamos a passar e a ensinar o que acreditamos, o que vivemos (...) a coisa fica mais integrada, fica mais autêntica, mais natural e os alunos sentem isso, sentem que estamos lá para eles e que estamos a ouvi-los. (FZ2)*

É dinâmica e divertida: tanto o formador como o jovem participante desempenham um papel ativo na formação; o primeiro procura transmitir ao segundo que conhece os seus problemas e as possíveis soluções para os mesmos; o jovem, é protagonista ao longo da formação realizando tarefas específicas que lhe são apresentadas:

*Depois a outra tem a ver com a forma como a formação foi criada, que é super dinâmica e é divertida, tem estes momentos de reflexão, tem estes momentos de partilha (...) (FZ3)*

*Pensei que ia ser muito secante, mas foi muito divertido e aprendi muita coisa sobre mim!"*

*(aluno 2, escola D)*

*A vossa alegria é contagiante e aliada à pertinente e utilidade das vossas dinâmicas, tornaram este dia mágico.*

*(professora, escola E)*

Situa-se no presente: centra-se mais no presente e no futuro do que no passado.

É breve: tem a duração de 1 sessão, que corresponde a 1 dia, 7 horas ou pode ter a duração de 4 sessões, 2 vezes por mês, sendo 1h30min por sessão, totalizando um total de 6 horas de formação.

Promove a cooperação: a relação entre o formador e o jovem caracteriza-se pela cooperação, pois ambos trabalham conjuntamente a fim de desenvolverem estratégias que possam levar à resolução de problemas:

*(...)a abordagem foi muito diferente, porque o formador e o formando estiveram ali mais, até o contacto físico, e isso não se verifica nas outras formações, a formação teve um carácter muito único, mas muito sério, e aquela entrada com a música, foi realmente surpreendente (...) A música é uma abordagem diferente (...) que provavelmente chegará com mais facilidade (...) não houve um único (aluno) que tivesse rejeitado a formação. (EP1)*

O formador ajuda o jovem a perceber como pode modificar os seus hábitos de pensamento e reações emotivas.

É diretiva: o formador funciona como um modelo a seguir pelo jovem e fornece informações com vista à aprendizagem e treino de competências.

Promove-se uma boa relação de trabalho entre o formador e o jovem com vista à promoção da mudança.

Educativa: em vários momentos da formação são fornecidas instruções sobre problemas identificados e as estratégias a utilizar para a sua superação, sobre a generalização das aprendizagens e a manutenção dos seus ganhos:

*Os exercícios estavam muito bem planeados, mesmo algumas dinâmicas que pareciam ter mais brincadeira, tinham um objetivo por trás e tudo estava muito bem estruturado.*

*(professora 1, escola H)*

Assenta na dinâmica de grupo: permite a participação ativa e equilibrada de todos, o “feedback” construtivo, a interação e a coesão do grupo, facilitando novos modos de pensar, de sentir e de se relacionar:

*A interação entre a turma foi o que mais me surpreendeu! Foi uma formação mesmo importante para todos nós.*

*(aluno 1, escola C)*

*Vamos estar juntos na mesma turma durante três anos! Esta formação foi especial e será muito importante para o nosso futuro.*

*(aluno 1, escola D)*

*No futuro vou mudar o relacionamento com algumas pessoas da turma ...*

*(aluno 4, escola D)*

As características acima descritas tornam esta formação única e muito apelativa para os jovens pois permite que estes realizem uma reestruturação cognitiva do modo de se pensarem a si mesmos e aos outros, treinem as suas habilidades sociais e resolvam positivamente os seus problemas.

### 5.3. Divulgação da formação e recetividade

A divulgação da formação é realizada através do contacto direto com as escolas:

*A divulgação propriamente dita é sempre através dos Zoomers, o próprio núcleo contacta (...) é sempre muito por contacto direto. (FZ3)*

No entanto, pode chegar à escola através de outros meios como é o caso dos Encarregados de Educação:

*Este programa surge-me através da encarregada de educação de uma aluna (...) A encarregada de educação da minha aluna, apresentou esta situação numa reunião com os encarregados de educação, e tivemos, não todos, mas muitos deles recetivos. (EP1)*

A proposta apresentada pela encarregada de educação, que é uma das formadoras Zoom, foi acolhida com recetividade pela maioria dos pais presentes na reunião.

No caso de uma outra escola, o contacto foi realizado através da psicóloga do estabelecimento de ensino, que por sua vez, fez chegar a informação a uma das diretoras de turma da escola:

*Tive conhecimento através da psicóloga da escola (...) que teve conhecimento porque mandaram para cá uma carta (...) depois ela falou comigo (...) (EP2)*

A referida diretora de turma, a lecionar um estabelecimento de ensino particular mostrou, de imediato interesse na participação dos alunos na formação Zoom Talentos:

*(...) eu estou sempre recetiva a tudo o que traga benefícios para os alunos, positivos, que seja para melhorar (...) escolhemos sempre aqueles programas que nos interessam mais e que vão beneficiar os alunos. (EP2)*

A mesma receptividade foi revelada por parte da direção da escola:

*(... ) ele (o Diretor) recebeu-nos (à professor e à psicóloga) e expusemos, ele também de uma maneira geral também é muito receptivo a situações novas que beneficiem a escola. (EP2)*

É demonstrado, quer por parte da direção, quer por outros elementos da escola, professora e psicóloga, um grande interesse pelos projetos que tragam benefícios aos alunos. Pelo que o desenvolvimento da formação neste estabelecimento de ensino particular foi célere e não conheceu qualquer tipo de resistência ou desconfiança.

No entanto, a mesma situação não se verificou num estabelecimento de ensino público, no qual a aplicação da formação esbarrou numa série de obstáculos levantados, quer pela direção do agrupamento, quer pelo corpo docente:

*A direção inicialmente ficou pouco receptiva (...) até demorou alguns meses a aceitar, eu própria também incluída (...). A Direção mostrou-se realmente pouco interessada (...). Temos até um Plano Anual bastante preenchido, não conhecemos esta associação, será que devemos aceitar (...) não será um risco? (EP1)*

A falta de interesse na participação dos alunos neste tipo de formação é justificada com a carga excessiva de atividades contempladas pelo Plano Anual de Atividades, por outro lado, a participação dos alunos noutros projetos, nomeadamente na área do desenvolvimento pessoal dos alunos, é encarada com alguma desconfiança, como que se representasse um risco para os alunos e para a própria escola. É de referir ainda, que foi neste estabelecimento de ensino que os pais, em reunião de encarregados de educação, revelaram interesse da participação dos seus educandos na referida formação.

Denota-se, comparando as duas escolas, que no caso do estabelecimento de ensino particular e cooperativo, uma maior atenção nas pessoas e nos valores a desenvolver nos alunos. Este facto vem demonstrar que as lideranças de qualidade não se referem apenas a direções

administrativas, mas organizam todas as atividades escolares e ainda se preocupam com a construção de relacionamentos dentro da comunidade educativa.

A questão do custo da formação não foi colocada por nenhum dos estabelecimentos de ensino acima mencionados, pois todas as formações apresentadas foram de carácter gratuito, não representando qualquer investimento financeiro para nenhuma das escolas envolvidas neste estudo.

No entanto, os programas de formação têm um valor que se situa entre 60€ e 124€, por aluno, dependendo do número de sessões desenvolvidas ao longo do ano letivo. Este custo é facilmente suportado em estabelecimentos de ensino privados, no entanto, o mesmo não acontece em estabelecimentos de ensino público. No que se refere a estes, as despesas são normalmente apoiadas por parceiros locais (Autarquias, Empresas, Associações de Pais, donativos particulares):

*Uma coisa é formação gratuita e outra é formação paga (...). A formação gratuita (...) não tivemos um caso em que as pessoas dissessem “não queremos nada disso” (...) porque percebem quais são as necessidades (...) e há uma grande necessidade de marcar essas formações gratuitas (...) (FZ3)*

A formação, quando tem um custo para a escola implica, no caso das escolas públicas, a um recurso a outros parceiros, por forma, a que a implementação da formação seja viável.

### **5.3.1. Aspetos logísticos**

Os recursos a pôr em prática para o desenvolvimento da formação são numerosos e diversos, sendo que todos eles têm um papel determinante para a consecução dos seus objetivos. A referir:

- Recursos humanos: com o objetivo de identificar os recursos humanos necessários, é elaborada uma lista de todas as tarefas a realizar durante toda a formação e é atribuída a responsabilidade de cada uma delas. Assim sendo, identificam-se as pessoas que assumem as tarefas de ordem institucional (divulgação da formação, reunião com a direção e professor da turma,

distribuição do questionário de análise de necessidades da turma e de avaliação de competência pré e pós formação, reunião de *follow up*), tarefas de ordem pedagógica (atividade de introdução, intervenções em cada uma das dinâmicas), tarefas de ordem logística (preparação do ambiente e do material necessário)

- Recursos didáticos: para o apoio às atividades individuais e de grupo, existem uma serie de recursos materiais que são fornecidos aos jovens com todas as indicações necessárias para que este possa acompanhar a formação e poder desenvolver as competências abordadas.

- Materiais de apoio: para apoiar a realização da formação são necessários diversos materiais destinados aos jovens (desdobrável da formação, questionários, avaliação da formação e materiais didáticos), meios técnicos (computador, quadro interativo, música adequada para criar ambiente, máquina fotográfica) e materiais diversos (folhas de papel, canetas, marcadores, colas, revistas várias)

- Instalações e condições: o espaço onde se desenrola a formação tem grande influência no clima humano que se pretende criar, dependendo dele o sucesso da formação. O espaço onde decorre a formação deve ser amplo para permitir a realização das diversas atividades, deve ter boa luminosidade e uma boa acústica para que todos se vejam e ouçam facilmente. No espaço devem existir cadeiras suficientes para todos os participantes, o que facilitará a sua atenção e concentração; devem estar dispostas de acordo com a intenção das diferentes dinâmicas, permitindo uma interatividade mais direta entre todos. Estas condições fazem com que os jovens se percecionem mutuamente como colaboradores e os formadores têm maior facilidade em acompanhá-los, de tal modo que se cria uma certa consciência de grupo.

- Recursos financeiros: para implementar uma formação deste género é necessário planificar os recursos financeiros a disponibilizar. Os custos da formação, nos diferentes formatos, foram já apresentados anteriormente.

## B. Implementação da formação

### 1. Fases de implementação

Depois do contactado o estabelecimento de ensino existe uma série de procedimentos que se seguem que antecipam a aplicação da formação.

O primeiro procedimento refere-se a uma reunião com o Diretor do Agrupamento, na qual são apresentados o âmbito e a finalidade das formações. De seguida, é realizada uma reunião com “com o professor ou o diretor de turma mais ligado àquela turma que foi definida e aí faz-se uma entrevista qualitativa”, na qual o professor descreve as características da turma e particulariza situações que considera importantes para uma melhor caracterização do grupo. Nessa reunião são entregues os questionários de análise de necessidades, que serão aplicados em contexto de sala de aula pelo diretor de turma ou professor responsável. É a partir da análise desses questionários, que os formadores ZOOM, procedem à caracterização da turma. Esta caracterização condiciona a orientação e a intencionalidade da própria formação, que é adequada mediante as idiossincrasias dos alunos participantes. Este facto tem sido apontado, ao longo do desenvolvimento deste estudo, como uma das chaves para o sucesso desta formação, pois o jovem considera-a significativa para si, vai de encontro às suas expectativas, aos seus anseios e aspirações:

*(...) a análise de necessidades que nós fazemos ajuda-nos imenso a entrar em empatia com eles, usamos musicas deles, usamos o ambiente deles, ( ...) os exemplos deles, isso é uma grande chave. (FZ3)*

A partilha ocorre, ao longo da formação, de forma tão natural e autêntica, em contextos que muitas vezes eram considerados impensáveis, professores:

*O que mais me surpreendeu foi a adesão que os alunos tiveram, e a maneira como se entregaram e partilharam uns com os outros, algo que era*

*impensável. Houve muita descontração, muita compreensão e foi tudo muito positivo para todos eles.*

*(professor 1, escola L)*

Como forma de avaliar o impacto da formação nos jovens é aplicado aos participantes um Questionário de Competências Desenvolvidas. Este é aplicado entre dois ou três dias antes da formação e no final da formação. Para além disso, são também recolhidos testemunhos de professores e alunos, que são alvo de análise numa fase posterior. Depois de decorrida a formação é realizada “uma reunião de *follow up* (com a direção) com os dados já tratados da avaliação (...). Essa reunião de *follow up* é uma reunião em que está o professor que esteve na formação, (...) e o diretor, (...) em que se apresenta os resultados da formação e ouve-se muito o professor ou a professora (...)” (FZ3)

A esta fase de apresentação dos resultados e avaliação do impacto da formação nos jovens, segue-se o diálogo sobre a possibilidade de dar continuidade à formação e as possibilidades de financiamento existentes.

### **1.1.Formato da formação**

Esta formação é apresentada em dois formatos diferentes:

- *Flash* – Formação compacta e intensiva  
Duração:1 sessão, 1 dia, 7 horas
- *Flow* – Formação contínua e extensiva  
Duração:4 sessões, 2 vezes por mês, 6 horas (1h30 cada sessão)

O formato *Flash* é de carácter intensivo pois a formação ocorre intensivamente ao longo de um dia, dentro do horário letivo, com apenas três pausas. Por sua vez o formato *Flow*, de carácter contínuo e extensivo, promove o aprofundamento das competências desenvolvidas pelos, uma vez que, que a sua aplicação é gradual e extensiva, e é desenvolvida num período de tempo mais extenso.

Ambos os formatos constituem experiências ótimas e parecem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento e funcionamento ótimo dos

jovens adolescentes. Promovem um envolvimento intenso na atividade, na qual a atenção do participante é completamente investida na tarefa, ao nível das suas capacidades máximas. Durante a participação na experiência ótima, os jovens experienciam elevados níveis de afeto, concentração, envolvimento e sentem-se intrinsecamente motivados. Esta motivação é descrita nos testemunhos dos professores:

*Nunca tinha visto os alunos a participarem de forma tão entusiasmada!*  
(professor 1, escola M)

*Surpreendeu-me pela positiva (...)... até pelo grau de envolvimento. (EP1)*

*(...) os alunos libertaram-se, saíram (...) daquela perspetiva de aluno que estava na sala de aula a ouvir, e depois começaram a perceber que se iria falar da situação deles, daquilo que para eles é o mais importante na vida...(EP2)*

Referem o elevado grau de envolvimento dos alunos, quer ao longo da formação, quer nas diferentes dinâmicas. O jovem vai, gradualmente, ganhando a consciência que possui as competências necessárias para fazer face aos desafios com que se deparam. O facto de este receber um feedback objetivo acerca do desempenho, possibilita-lhe a capacidade de adequar a sua ação de acordo com o objetivo definido.

Os aspetos motivacionais são também confirmados pelos alunos nos seus testemunhos:

*Foi uma experiência única e libertadora! Obrigado ZOOM!*

(aluno 1, escola B)

*Gostei mesmo muito! Gostava que para o ano voltassem à nossa turma e a outras turmas da escola.*

(aluna 3, escola C)

Toda a interação realizada é efetuada em grupo dando assim aos jovens a possibilidade de aprender a expressar e receber *feedback*, a partilhar responsabilidades e explorar as diferenças e semelhanças da sua experiência

com os restantes colegas. A interação entre os membros da turma permite a descoberta de pontos em comum e a visão de si como pertencendo a um grupo.

### 1.1.1. Flash (formação intensiva)

A descrição que se segue refere-se ao formato *Flash* (formação intensiva de 1 dia) pois o objeto de estudo desta investigação prende-se com a participação de jovens do ensino secundário na formação ZOOM Talentos no âmbito do referido formato.

Esta formação resulta de uma sequência de dinâmicas encadeadas entre si, que se encontram divididas em 4 categorias: Introdução/Fecho, Conteúdo, *Energizer* e Desafio.

Participam na formação os alunos da turma, os Zoomers (formadores) e o professor que acompanha a turma, sendo que este participa apenas em algumas das dinâmicas realizadas.

Segue a sequência da dinâmica estrutural da formação, de acordo com os objetivos definidos e a duração de cada uma das dinâmicas.

**Tabela 3: Flash**

	Dinâmicas	Objetivo	Duração (min.)
09:00	Introdução	Criar surpresa. Apresentar os Zoom.	15
09:15	Nome e Gestos	Apresentar, expor e incentivar a partilha.	10
09:25	Eu sou	Apresentar e estimular a partilha.	20
09:45	Cadeira da Partilha	Criar empatia entre alunos e adultos, de forma divertida e leve.	15
10:00	Os 8 focos	Mostrar a importância de estarmos focados naquilo que queremos.	5
10:05	Zona de Conforto	Explicar o que é a zona de conforto e incentivar a saída.	3
10:08	Relógio de Encontros	Estimular a partilha entre todos.	20
10:28	Intervalo		10

10:38	Descolagem	Energizar / mudar de estado.	2
10:40	Binóculos ZOOM	Avaliar o nível de satisfação atual dos alunos em relação às 8 principais áreas da sua vida.	35
11:15	Tolerância	Ressignificar a diferença, valorizar a diversidade e aumentar a tolerância.	15
11:30	<i>Vision Board</i>	Visualizar os sonhos. Potenciar a sua concretização.	45
12:15	Celebração do Erro	Quebrar o estrado anterior. Resignificar o conceito de erro/falha.	5
12:20	Condutor vs Passageiro	Introduzir o conceito de poder pessoal e de liderança própria da vida.	5
12:25	Missão (Im) Possível	Reconhecer a importância do trabalho de grupo e acreditar que tudo é possível.	15
12:40	Almoço		60

	<b>Dinâmicas</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Duração (min.)</b>
13:40	Foco nos Códigos	Elevar a energia do grupo.	5
13:45	Quadrado e Flor	Quebrar programação e incentivar a partilha.	7
13:52	A Linha	Aumentar o nível de entrega emocional do jovem, compreender que todos somos iguais. Criar forte nível de confiança no grupo.	40
14:32	Jogo da Evolução	Energizar/quebrar estado.	5
14:37	Feedback	Reconhecer a importância do feedback, ganhar consciência dos talentos e aspetos a melhorar.	40
15:17	Intervalo		10

15:27	Visualização da Vila	Identificar valores e reconhecer a sua importância.	20
15:47	Caixa de Chocolate	Elevar energia do grupo. Aceitar desafios/desconhecido.	3
15:50	Zona de Realização	Capacitar o jovem com uma ferramenta que o ajuda a encontrar profissões, vivendo com prazer e propósito.	30
16:20	Talentos à Vista	Identificar e partilhar talentos.	5
16:25	Missão <i>Positive Vibes</i>	Sentir a importância/impacto de dar feedback positivo.	15
16:40	Click!	Fechar co energia em alta. Captar as melhores fotografias do grupo.	5
16:45	Resumo do Dia	Resumir e relembrar dinâmicas do <i>flash</i> .	5
16:50	Final Flash	Partilhar a experiência vivida, avaliar, recolher testemunhos (alunos e professores).	25
17:15	Fim		

De referir que no final da formação, procede-se a um agradecimento pela participação dos jovens e reforça-se a ideia de que as aprendizagens feitas podem ser generalizadas a outras experiências escolares e a outros contextos de existência, e reforça-se o papel ativo de cada um no seu próprio bem-estar. As atividades proporcionadas de experiências ótimas tendem a ser replicadas ao longo do tempo, devido às suas características positivas e recompensadoras.

De salientar que, em todas as fases da formação se pretende que os alunos assumam um comportamento proactivo em relação ao seu desenvolvimento, através da otimização de experiências positivas de vida, características individuais positivas e experiências de envolvimento.

## **2.Competências desenvolvidas**

Esta formação aborda determinadas temáticas para proporcionar informação aos formandos, a fim de que estes possam superar certos

problemas e assumam determinados comportamentos em situações específicas. Desta forma, o desenho desta formação abarca um conjunto de conteúdos, que serão o foco do ensino e da aprendizagem. Neste caso concreto, a temática são as competências pessoais, interpessoais e vocacionais, tais como a realização pessoal, a atitude proactiva, a autoestima, o relacionamento interpessoal e a motivação.

As competências pessoais referem-se às capacidades de operacionalizar conhecimentos sobre o “eu”, atitudes positivas para consigo mesmo:

*Fui mais fundo e obtive um conhecimento mais profundo de mim. Adorei!*  
(aluno 2, escola B)

*(...) estive à vontade e pude ser quem realmente sou.*

*(aluno 2, escola M)*

*Este dia permitiu-me saber mais de mim, quem é que sou e o que vou fazer.*  
*(...) Sobre mim, aprendi que tenho que fazer as escolhas certas e que perante os erros devo continuar em frente e não desistir à primeira.*  
(aluno 1, escola P)

Estas competências referidas pelos alunos, pressupõem a promoção de um potencial interior, a otimização dos recursos internos e a perceção de si mesmo. São a base das relações interpessoais e a fonte do bem-estar e da saúde mental.

As competências interpessoais consistem nas capacidades para operacionalizar conhecimentos sobre os outros, atitudes positivas para com eles e habilidades para gerir as interações, de modo a ser bem-sucedido na vida social. Pressupõem a capacidade de estabelecer relações, a otimização dos recursos sociais e a perceção dos outros:

*Os ZOOM ajudaram-me a conhecer melhor e a perceber melhor os outros que me rodeiam. Foi muito importante esta formação para mim e para a turma.*  
(aluno 1, escola A)

*No futuro vou mudar o relacionamento com algumas pessoas da turma (...)  
(aluno 4, escola D)*

*(...) Vou mudar no futuro a forma como interajo com as pessoas, visto que recebi feedback de formas de como posso melhorar.  
(aluno 2, escola O)*

Estas afirmações revelam alterações nos comportamentos dos alunos face aos seus pares, traduzindo uma outra perceção dos outros e das suas realidades, uma maior aceitação e tolerância.

As competências vocacionais referem-se a atitudes positivas de desempenho e de relacionamento e aptidões para executar tarefas específicas, de modo a ser bem-sucedido na vida profissional. Pressupõem a habilidade para desempenhar eficazmente tarefas específicas e a otimização dos recursos profissionais. As seguintes afirmações demonstram que os alunos adquiriram ferramentas que lhes permitirão acreditar e potencializar as suas capacidades:

*(...)Descobri que sou capaz de ter mais capacidades do que as que eu achava que tinha. Levo ferramentas que serão muito importantes para o meu futuro.  
(aluno 1, escola O)*

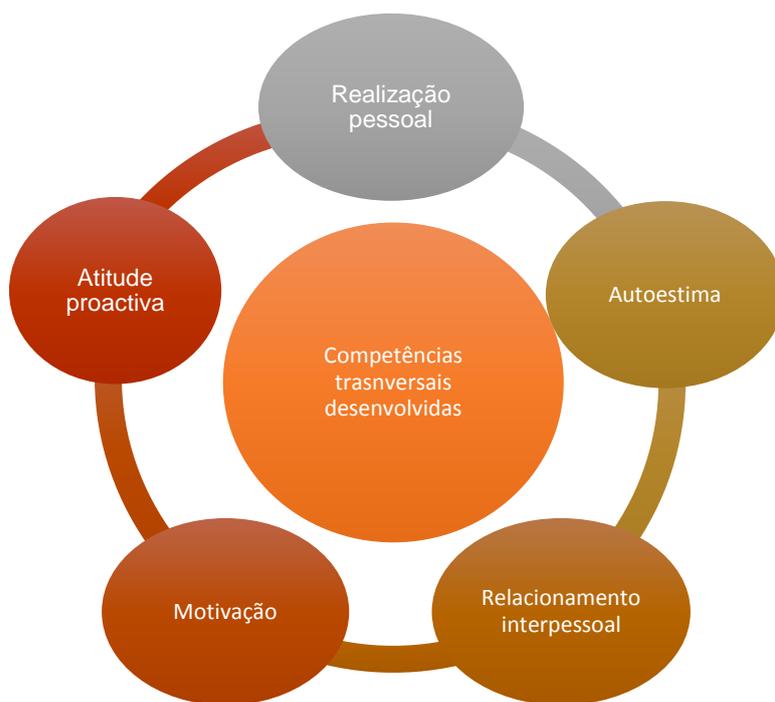
*Este dia foi divertido e educativo. Aprendi (...) que tenho talentos que não exploro (...).  
(aluno 2, escola O)*

*Vou-me focar mais nas minhas atitudes perante a vida, e nas coisas que tenho deixado pendentes.  
(aluno 3, escola B)*

Estas competências acima descritas são essenciais no contexto do mercado de trabalho atual, bem como num contexto de competitividade e de avaliação de desempenho.

Pelo facto destas competências se encontrarem interligadas entre si, não se distingue quais são as competências próprias de cada área pois todas elas são imprescindíveis tanto no âmbito pessoal, interpessoal e vocacional.

**Figura 1: Competências desenvolvidas na formação**



### **3. Avaliação da formação**

Um dos aspetos determinantes da cientificidade de uma formação é o desenho da avaliação que lhe está subjacente, uma vez que é através desta que se poderá determinar o valor do objeto avaliado. A formação ZOOM talentos é avaliada com base em três momentos essenciais: os antecedentes, os processos e os resultados. Antes da formação procede-se a uma análise dos antecedentes. Os antecedentes são as condições que podem estar relacionadas com os resultados previstos, implica uma análise de necessidades dos participantes na formação e uma observação das competências adquiridas pelos jovens até ao momento antes do início da formação. Durante a formação são analisados os processos. Os processos correspondem a toda a forma de interação estabelecida durante a formação,

implica recolher informações sobre o modo como esta a ser aplicada a formação na sua totalidade, tendo em conta pormenores de algumas das suas partes. Após a formação analisam-se os resultados. Os resultados referem-se a qualquer consequência ou impacto produzidos pela formação. Implica verificar o grau de evolução conseguido através da aplicação da formação, considerando tantos os resultados previstos como os não previstos, e determinar como as mudanças observadas nos jovens afetam os seus desempenhos, tendo consequências sobre eles para além dos limites estabelecidos pela própria formação.

**Tabela 4: Desenho da avaliação da formação**

	<b>Antes Antecedentes</b>	<b>Durante Processo</b>	<b>Após Resultados</b>
<b>Método</b>	Qualitativo Quantitativo	Observacional Qualitativo Quantitativo	Qualitativo Quantitativo
<b>Instrumentos de avaliação</b>	Questionário de análise das necessidades Questionário de competências desenvolvidas	Observação direta  Questionário para avaliação da formação	Questionário de competências desenvolvidas  Recolha de testemunhos
<b>Análise dos dados</b>	Análise estatística Análise de conteúdo	Análise estatística Análise de conteúdo	Análise estatística Análise de conteúdo

Esta avaliação pretende validar a formação, melhorar a intervenção através da introdução de mudanças em algum dos aspetos do seu desenho, acompanhar os ganhos conseguidos pelos jovens, e identificar possíveis novas aplicações.

### **C. Avaliação do impacto da formação**

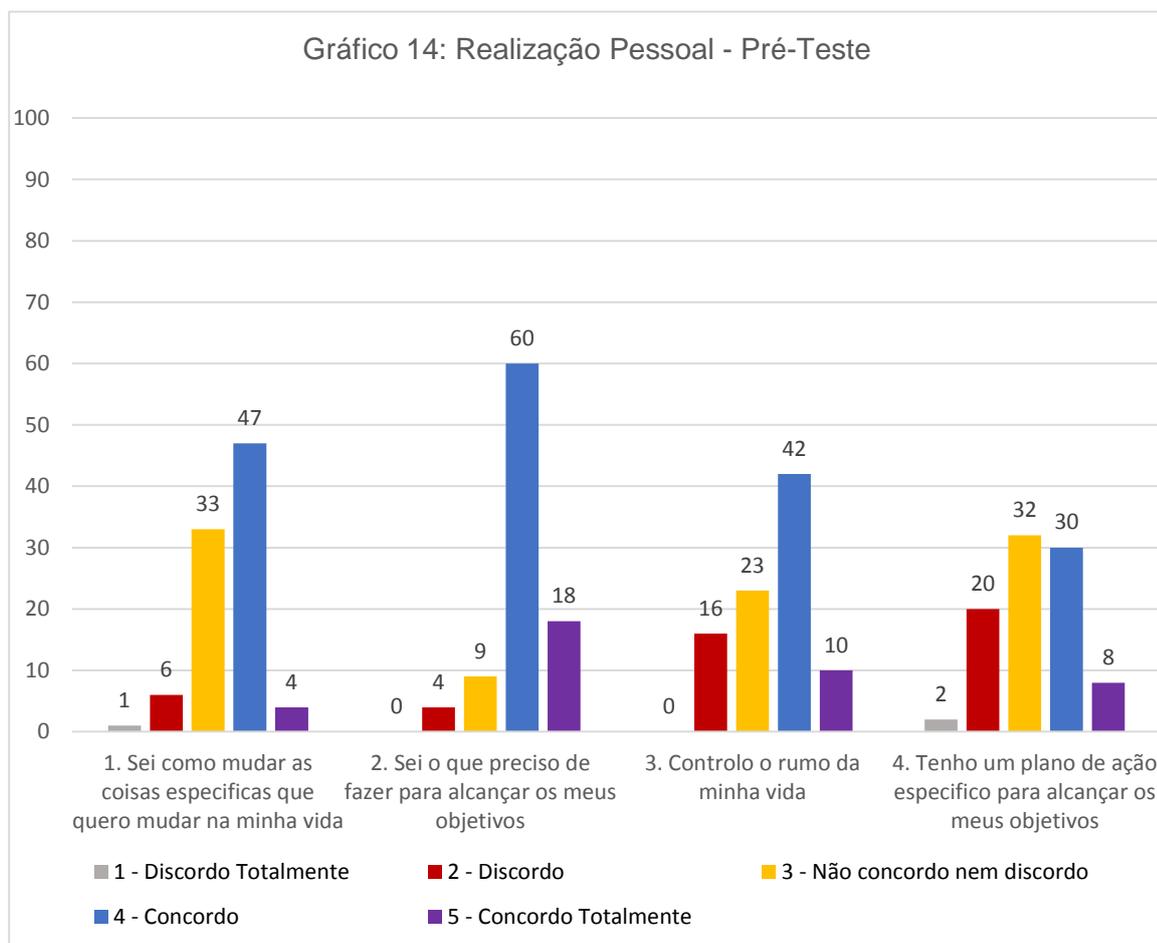
Neste ponto serão primeiramente apresentados os resultados relativos à avaliação da eficácia da formação. Posteriormente, serão apresentados os resultados referentes à avaliação realizada pelos participantes da formação.

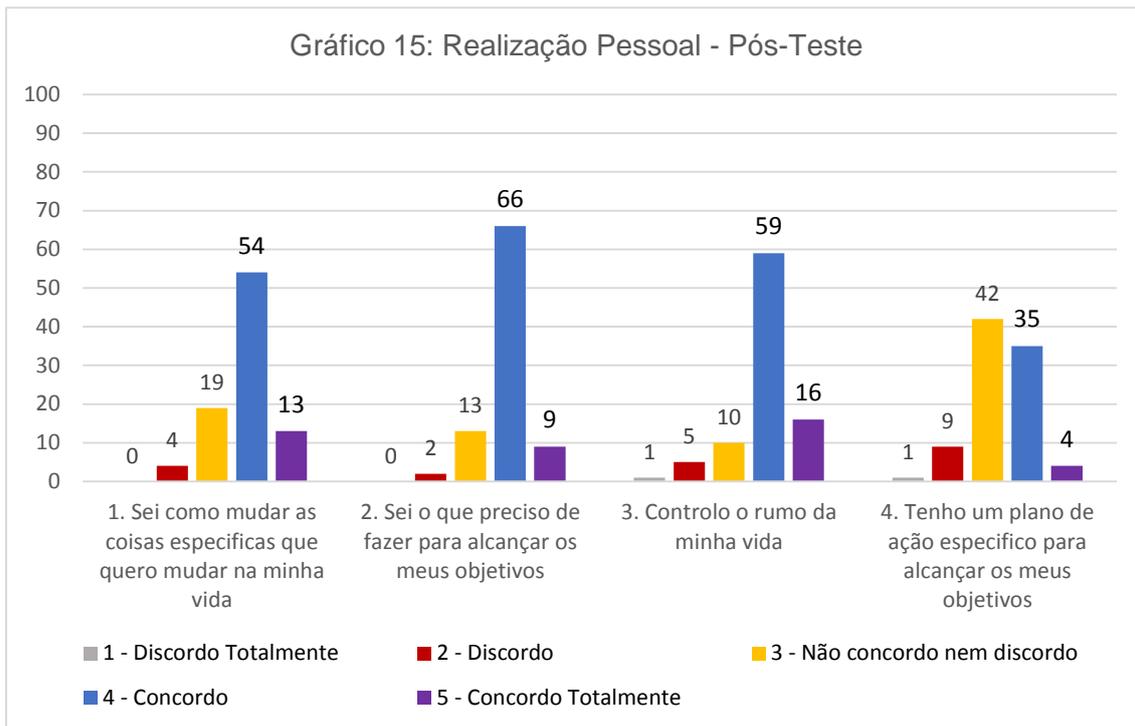
## 1. Impacto nos jovens (nível pessoal, interpessoal, vocacional)

Apresentam-se os resultados quantitativos referentes ao impacto da formação ao nível da realização pessoal, atitude proactiva, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação. Estas variáveis foram avaliadas em dois momentos: pré e pós a participação na formação Zoom Talentos.

Assim, pretendeu-se verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pró teste ao nível das variáveis acima referidas, nos diferentes grupos. Para além disso, pretendeu verificar-se a existência de diferenças significativas entre os grupos consoantes os mediante os diferentes contextos. Pelo que será realizada uma análise comparativa dos resultados obtidos.

### 1.1. Realização pessoal





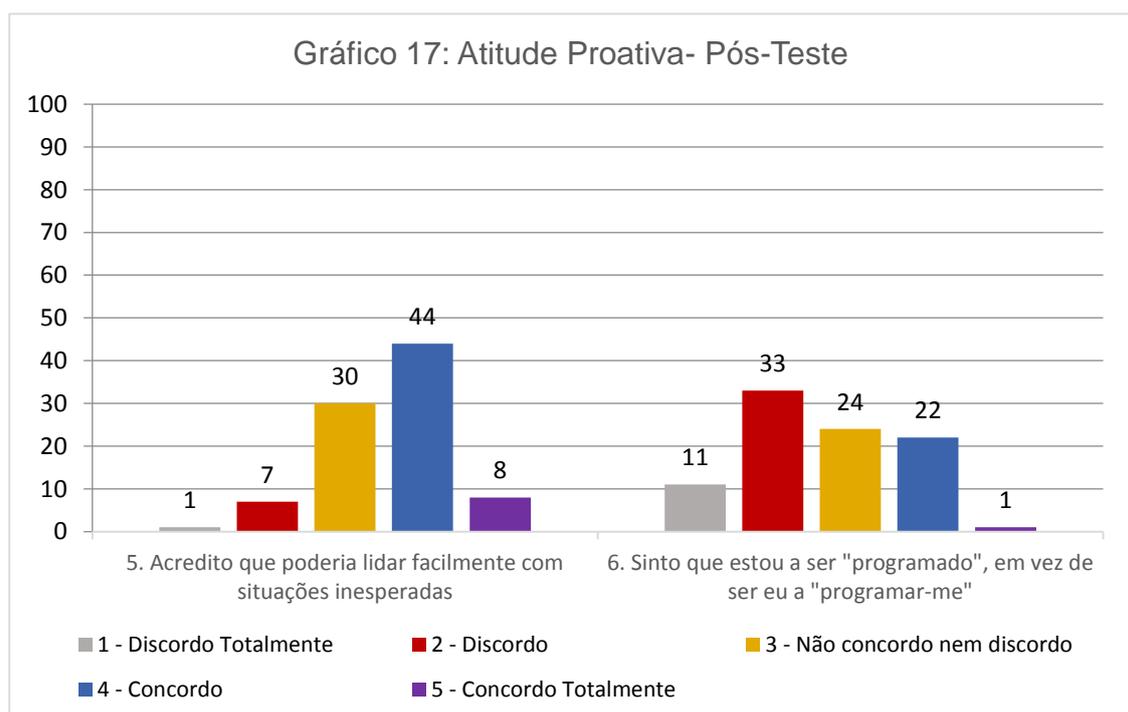
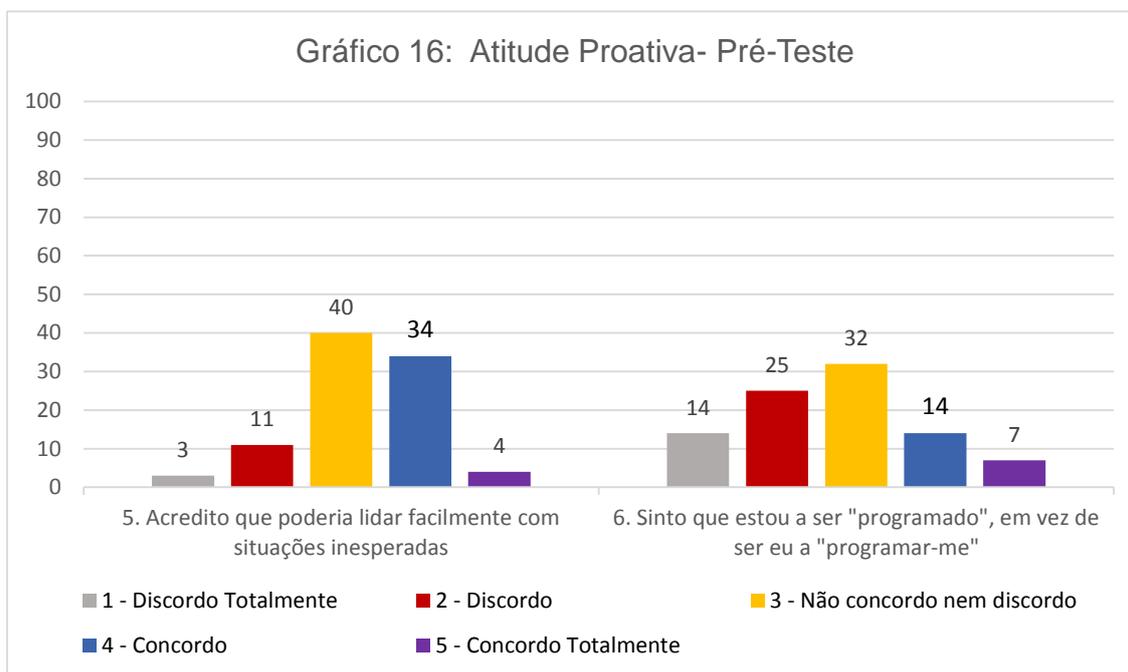
No que se refere à realização pessoal, há um número significativo de jovens (55%) que afirma *saber como mudar as coisas específicas na vida*, aumentando para 72% depois da formação. É de referir a elevada percentagem de jovens que afirma *não concordar nem discordar* com a afirmação, sendo este valor de 36% antes da formação, decrescendo para 22% depois da formação, sendo reduzido o número de participantes que que diz desconhecer *como mudar as coisas específicas que quer mudar na vida*, passando de 9% para 6%.

No que se refere à capacidade de alcançar objetivos, verificou-se que uma percentagem considerável de jovens (85%) admite possuir tal capacidade, decrescendo este valor para 82% após a formação, verificando-se um ligeiro aumento dos número de alunos que não concorda nem discorda com a afirmação, de 10% para 16%.

Quando questionados sobre o *controlo do rumo da vida*, verificou-se uma alteração substancial entre os dois momentos de avaliação, sendo que cerca de 56% afirma controlar o rumo da sua vida, aumentando este valor para 79% depois da formação. Verificou-se inversamente, uma diminuição no número de alunos que afirma não saber como controlar o rumo da vida, passando este valor de 19% para 7%, após participação na formação.

No que se refere ao número de alunos que *considera ter um plano de ação específico para alcançar os seus objetivos*, não se verificou alguma alteração depois da formação, todavia diminuiu consideravelmente o número de jovens que afirma não possuir um plano de ação para alcançar os seus objetivos, passando este valor de 23% para 12%, mas aumentando o número de jovens que não revela uma opinião clara face à questão (pré-teste: 33%; pós-teste:46%)

## 1.2. Atitude proactiva



No que toca à atitude proactiva, verificou-se que a maioria dos jovens não manifestou uma posição clara face à *capacidade de lidar facilmente com situações inesperadas*, sendo este valor de 44% antes da formação diminuindo para 34% depois da formação. Cerca de 41% dos jovens afirma *lidar facilmente com o inesperado*, aumentando este valor para 56% depois da formação. Por outro lado, número de jovens que não considera lidar facilmente com situações inesperadas revelou um ligeiro decréscimo depois da formação (pré-teste: 15%; pós-teste: 10%).

Quanto ao facto do jovem considerar que *está ser “programado” em vez de ser ele a “programar-se”*, podemos afirmar que uma grande parte dos jovens não tem uma opinião clara sobre o tema, sendo que esta percentagem diminuiu depois da participação na formação, passando de 35% para 26%. O número de jovens que discorda desta afirmação é de 42% aumentando ligeiramente para 49% depois da formação, o que se concluiu que a maioria dos jovens considera que tem o domínio das decisões que ocorrem na sua vida. A percentagem de jovens que considera que *esta a ser “programado”* por terceiros é de 23% antes da formação aumentando para 25% depois da formação.

### 1.3.Autoestima

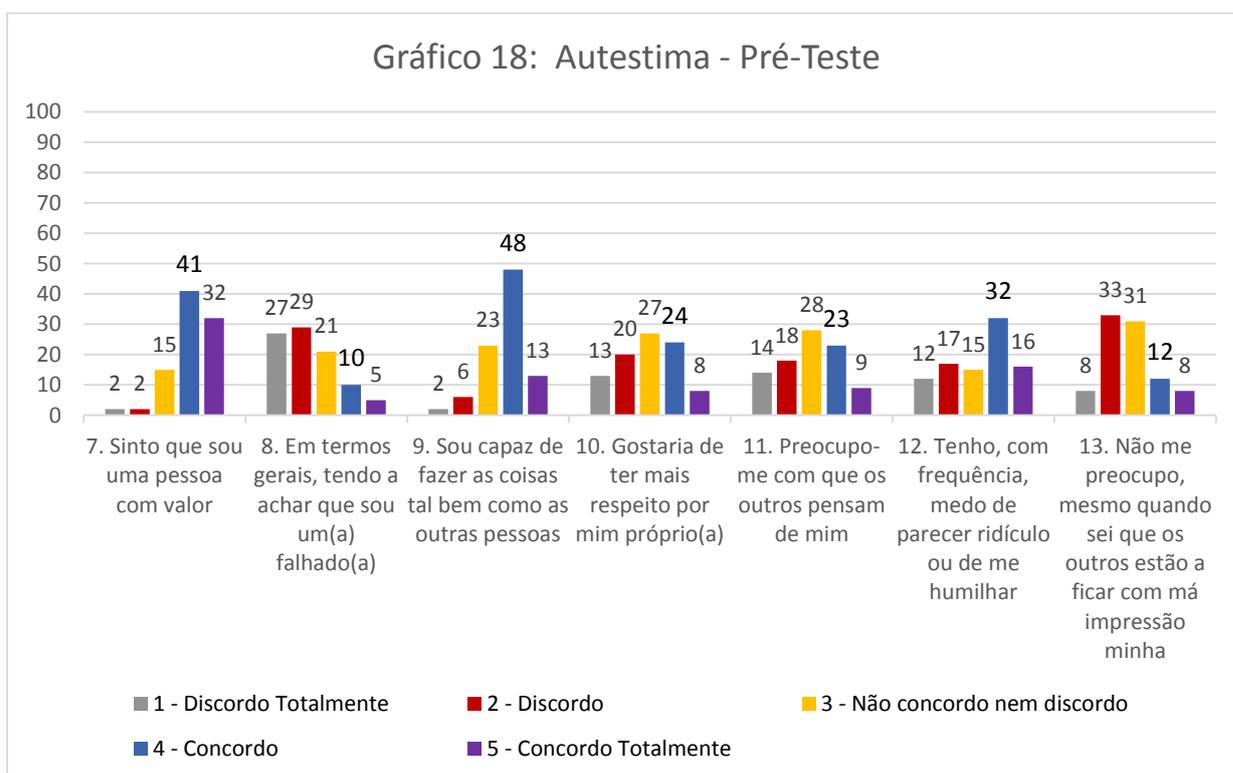
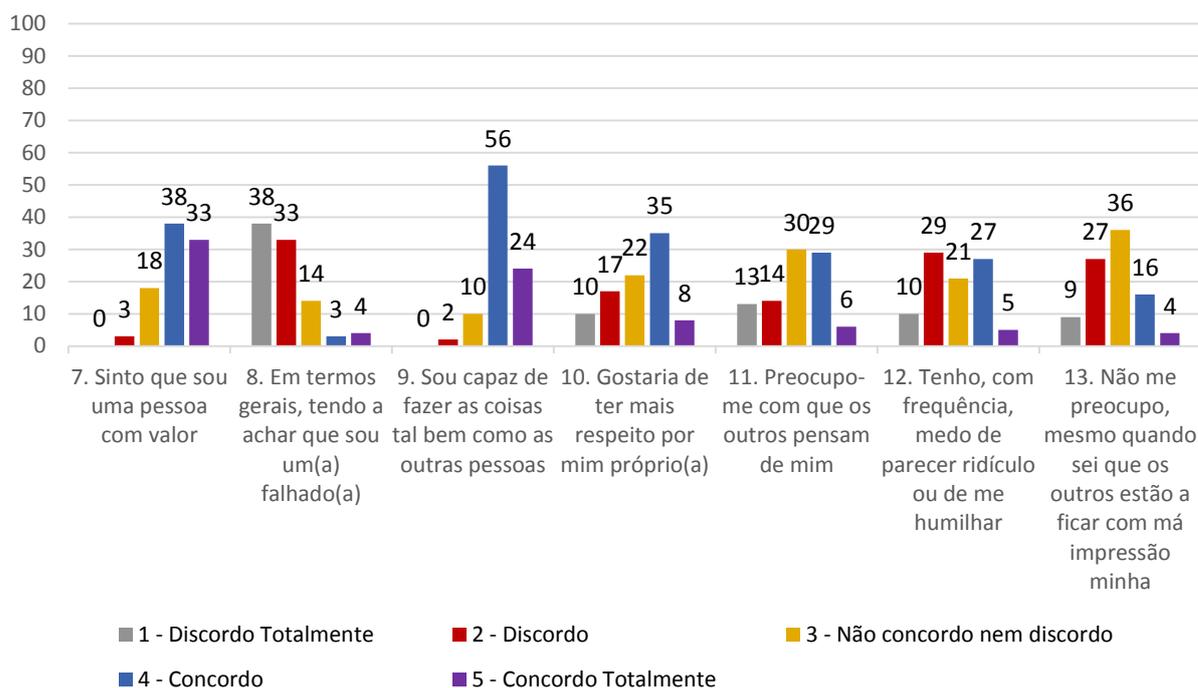


Gráfico 19: Autoestima Pós -Teste



No que diz respeito à autoestima, mais de 70% dos jovens consideram-se *peças com valor* nos dois momentos da avaliação, sendo a percentagem de jovens que não se considera uma *peça com valor* diminuta (pré-teste:4%; pós-teste:3%).

Quando inquiridos sobre o facto de considerarem *agir como um (a) falhado (a)*, cerca de 23% dos inquiridos não demarcam uma opinião clara, sendo que no depois da participação na formação este valor baixou para 15%. Um número significativo de participantes discordaram (60%) desta afirmação, num segundo momento de avaliação o número de alunos discordantes passou para 78%. Apenas uma pequena percentagem (17%) admite sentir que tende a considerar-se falhado (a), sendo após a formação este valor diminuiu para cerca mais metade (7%).

No que se refere à capacidade para *fazer as coisas tão bem como as outras pessoas*, verificou-se uma alteração significativa entre pré e o pós-teste, sendo que 14% dos inquiridos não manifestou a sua opinião, valor este que passou para 11%, 77% afirmaram serem capazes, valor que passou para 87% no segundo momento de avaliação, sendo a percentagem de jovens que discordou da afirmação pouco significativa (pré e pós -teste- 2%).

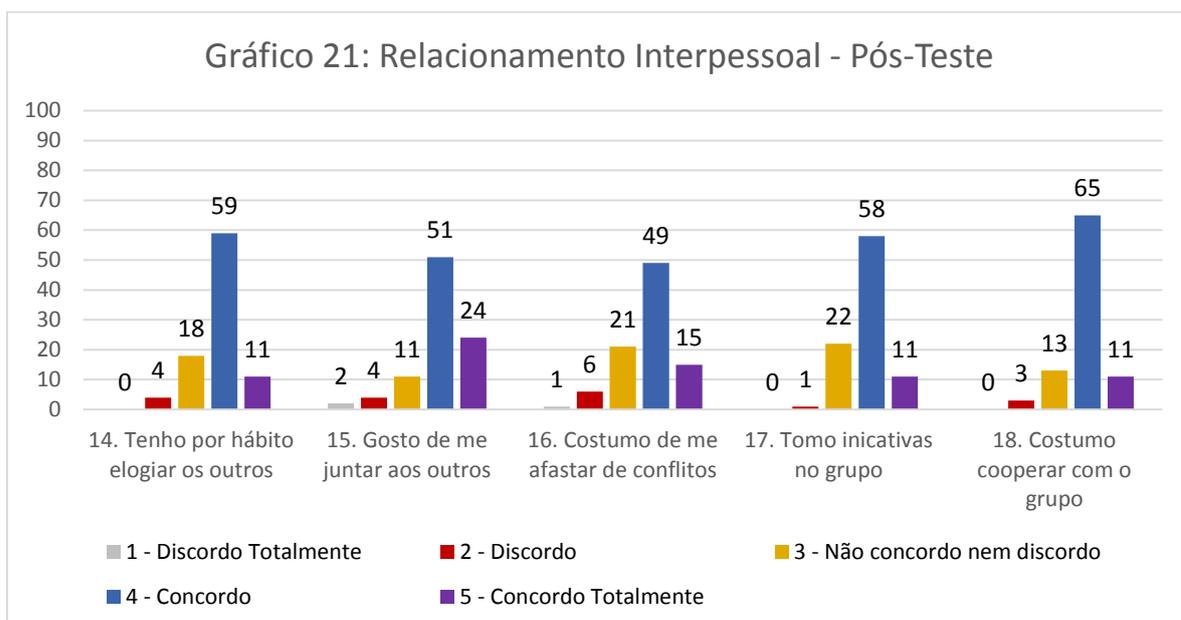
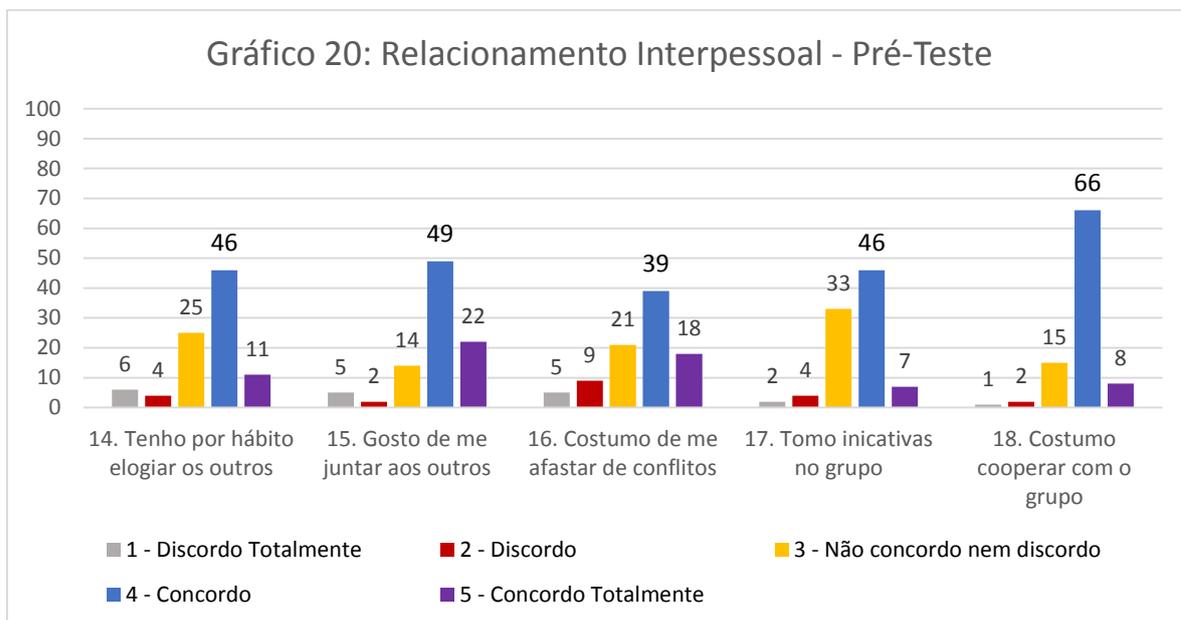
Quando questionados se gostariam *de ter mais respeito por si próprios*, cerca de 35% dos jovens concordaram, valor que passou para 47% após a formação. Cerca de 36% dos jovens discordaram da afirmação, valor que revelou um ligeiro decréscimo para 29% após a participação na formação. É de salientar o número significativo de jovens que não manifestaram a sua opinião, afirmando *não concordar ou discordar da afirmação* (pré-teste: 29%; pós-teste: 24%).

No que se refere à opinião dos outros relativamente à pessoa do jovem, há um número significativo de participantes que admite *não se preocupar com a opinião dos outros* (pré-teste: 35%; pós-teste: 29%), sendo que este valor decresce ligeiramente no segundo momento de avaliação. O mesmo acontece com a percentagem de jovens que admite *preocupar-se com o que os outros pensam*, passando de 35% para 38%. Mais uma vez é de referir a significativa percentagem de jovens que não manifesta a sua opinião acerca desta questão sendo de 30% no pré-teste de 33% no pós-teste.

No que concerne *ao medo de parecer ridículo ou de humilhar-se*, verifica-se uma percentagem considerável de jovens que concorda com esta afirmação (52%), sendo que este valor diminui significativamente depois da formação passando para 34%. Esta alteração verificou-se também inversamente no número de jovens discordantes (pré-teste:20%; pós-teste:43%), constatando-se um aumento muito considerável no número de alunos que afirma não recear a ridicularização ou a humilhação.

Por fim, referimos que uma percentagem significativa dos jovens mostra *preocupar-se com a impressão causada nos outros, mesmo quando sabe que está a causar má impressão* (pré-teste:44%; pós-teste:39%), sendo consideravelmente menor o número de jovens que admite não se preocupar com a má impressão causada (pré-teste:24%; pós-teste:21%). Uma vez mais salienta-se o elevado número de jovens que afirma *não concordar nem discordar* com a afirmação, sendo este valor de 34% antes da formação, aumentando para 40% depois da formação.

## 1.4. Relacionamento interpessoal



No que concerne ao relacionamento interpessoal, a maior parte dos jovens admite ter por hábito elogiar os outros, sendo que este número aumentou significativo depois da formação, passando de 62% para 76%, sendo que o número de jovens que não se manifesta claramente diminui cerca de 7% depois da formação.

A maioria dos participantes admite apreciar a companhia dos outros (pares), nos dois momentos avaliativos (pré-teste: 78%; pós-teste: 82%). O

mesmo acontece no que se refere ao evitamento de situações conflituosas, sendo que um número significativo de jovens que admite afastar-se de conflitos, aumentou de 62% para 69% depois da formação. A questão da tomada de iniciativas no grupo revelou uma alteração estatisticamente significativa, uma vez que antes da formação apenas 58% dos inquiridos admite tomar iniciativas no grupo, passando este valor para 75%, após a formação. No que se refere à cooperação com o grupo, a maioria dos participantes afirma cooperar com os pares, sendo que não se verificou uma alteração relevante nos dois momentos de avaliação (pré-teste: 81%; pós-teste: 83%).

### 1.5. Motivação

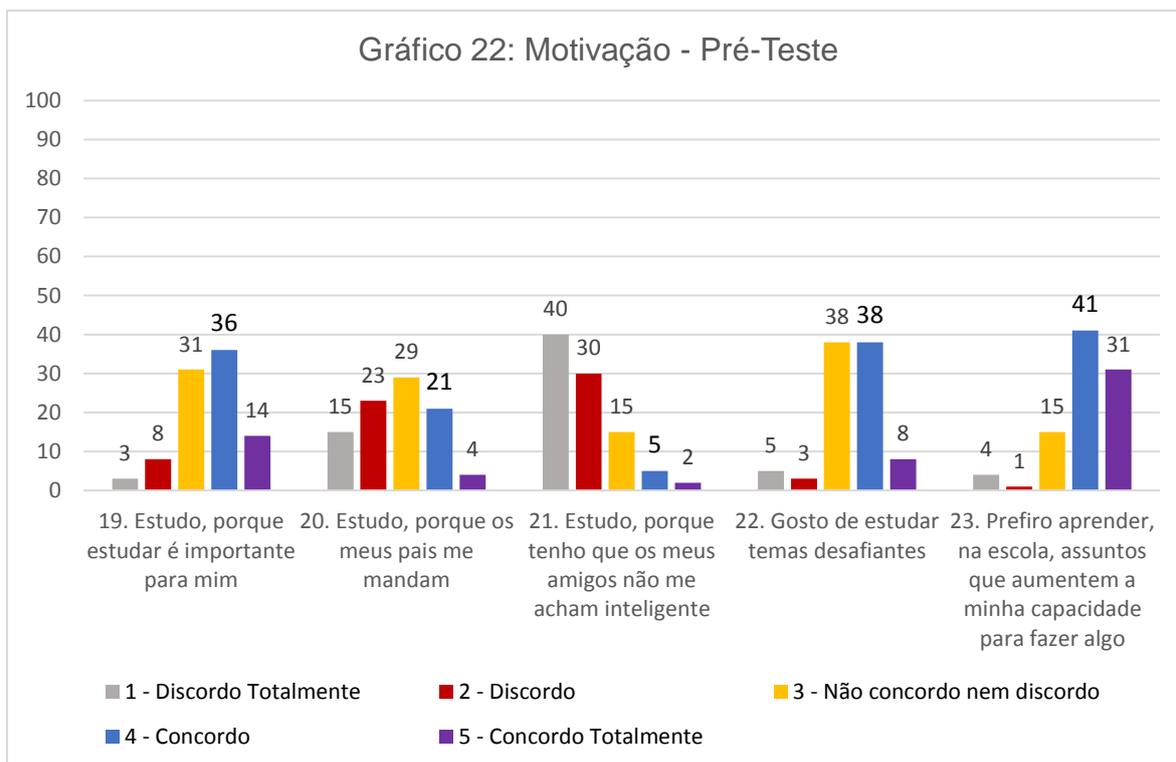
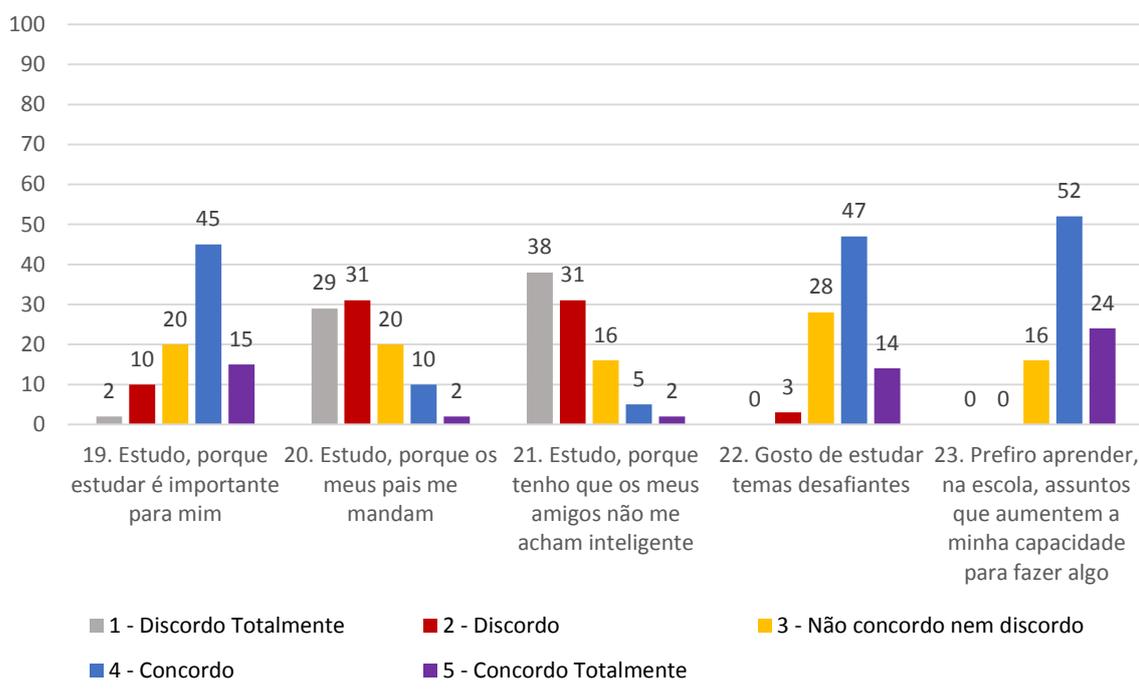


Gráfico 23: Motivação - Pós-Teste



Relativamente à motivação, foi questionado aos jovens *se estudavam pelo facto do estudo ser importante para si*. Face a esta questão 55% concordam com a afirmação, sendo que este valor aumentou para cerca de 65% depois da formação, por oposição cerca de 11% dos inquiridos discordam do facto de que a sua motivação para os estudos é a importância que este tem para si, valor que aumentou ligeiramente depois da formação (13%). É de referir, no entanto uma percentagem substancial de jovens que não manifestaram uma posição clara relativamente a esta questão, de cerca de 34% antes da formação diminuindo para 22% depois da formação.

Uma percentagem significativa (cerca de 39%) admite *não estudar, porque os pais mandam*, aumentando este valor para 66% depois da formação. Por outro lado, cerca de 27% admite que estuda por imposição dos pais, diminuindo este valor consideravelmente depois da formação para cerca de 13%. Comparativamente, continua a ser elevada a percentagem de jovens que não demarca a sua posição face à questão (pré-teste: 32%; pós-teste: 21%).

Grande parte dos alunos discorda *que a sua motivação para os estudos se baseia na opinião dos amigos*, valor que se mantém quase inalterável nos dois momentos avaliativos (pré-teste: 76%; pós-teste: 75%). Por outro lado, a

percentagem de jovens que *tem a opinião dos amigos como motivação para os estudos* é reduzida antes e depois da formação, mantendo-se em cerca de 8%.

Quando questionados sobre o facto de *gostarem de estudar temas desafiantes*, cerca de 50% dos jovens admite que sim, aumentando este valor para 66% depois da formação. Por outro lado, diminuiu ligeiramente a percentagem de jovens que admite *não concordar nem discordar* da afirmação, passando este valor de 41% para cerca de 31% depois da formação.

Uma percentagem muito significativa de jovens (cerca de 78%) admite *gostar de aprender, na escola, assuntos que aumentem a sua capacidade para fazer algo*, valor este que aumenta ligeiramente depois da formação (cerca de 83%), sendo diminuta a percentagem (cerca de 5%) de jovens que admite não gostar de aprender, na escola, assuntos que aumentem a sua capacidade para fazer algo, passando este valor para 0% depois da formação.

## **2. Discussão dos Resultados do impacto da formação nos jovens**

No início deste estudo colocámos a hipótese de que a participação dos jovens na formação Zoom Talentos promove o aumento da realização pessoal, da pro-atividade, do relacionamento interpessoal, da autoestima e da motivação para aprender, podendo verificar-se diferenças significativas antes e depois da participação dos jovens na referida formação, o que nos permite confirmar a hipótese anunciada.

A literatura sobre a participação em programas de formação salienta a necessidade de serem criados desenhos com observações antes e após a experimentação, e de serem usados instrumentos que avaliem o processo, os resultados e o impacto. Foi precisamente isso que realizamos com os 92 jovens do ensino secundário que participaram na formação Zoom Talentos. Para além disso, os especialistas da área defendem que a finalidade última da educação tem por base o desenvolvimento humano, assente na formação integral do indivíduo (Delors, 2001), segundo a qual a promoção do sucesso educativo deve ser realizada segundo uma visão contextualista (sistémica, ecológica, construtivista e desenvolvimentalista). Defendem a importância dos fatores afetivos e motivacionais na promoção do sucesso (González-Pienda, 2003), sendo que estas dimensões devem estar presentes na realização de

todos os sujeitos, qualquer que seja a sua etapa evolutiva. Promover o sucesso académico implica facilitar esta realização pessoal (Arto, 1990) e neste sentido, a psicologia positiva constitui um contributo inovador ao nível teórico e prático, ao enfatizar o papel dos recursos e das potencialidades dos indivíduos (Seligman, 1992, 1994; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Snyder & Lopez, 2002; Carr, 2004).

Os especialistas advogam também que é através de programas promotores do desenvolvimento positivo do jovem e dos seus recursos, que se procede ao desenvolvimento de adolescentes saudáveis, felizes e competentes, de forma a se tornarem adultos produtivos e satisfeitos, constituindo-se como oportunidades para os jovens otimizarem os seus interesses e potencialidades, praticar e desenvolver novas competências e aumentar o sentimento de pertença ao grupo no qual se inserem (Roth & Brooks-Gunn, 2003b)

Foi no sentido de verificar esta ativação, defendida pelos especialistas, que estudamos 92 jovens alunos do ensino secundário, distribuídos por cinco grupos. Os dados obtidos através da participação na formação Zoom Talentos permitem-nos a discussão dos resultados conseguidos.

Centrando-nos agora na discussão dos resultados obtidos através da avaliação antes e após a formação, os dados evidenciam os ganhos obtidos através da formação. O facto de verificarmos diferenças, entre o primeiro e segundo momento, prova a validade de intervenções que visem o desenvolvimento de competências, uma vez que o trabalho operado evidenciou ganhos significativos nas competências trabalhadas.

Atendendo à avaliação dos resultados obtidos, podemos verificar que os jovens que participaram na formação apresentam um aumento significativo nos índices de realização pessoal, atitude proativa, autoestima, relacionamento interpessoal e motivação do momento pré e pós participação na formação Zoom Talentos. Estes resultados consideram-se importantes, na medida em que estas variáveis têm sido reconhecidas como promotoras do desenvolvimento dos jovens, bem como do sucesso educativo.

No que se refere à realização pessoal, podemos concluir que os jovens apresentam níveis de realização pessoal acima da média, em ambos os momentos avaliativos, sendo manifestamente superior em algumas das

variáveis, após a formação, nomeadamente na capacidade de operar mudanças específicas na vida, salientando-se a aquisição do conceito e a perspetiva do poder pessoal desenvolvido ao longo da formação. Nesta linha, também o domínio do controlo da vida, reflete a capacidade autodeterminação para pensar e agir de acordo com os padrões pessoais (Ryff, 1989). Relativamente à capacidade para alcançar objetivos propostos, os jovens revelaram-se muito acima da média, facto que mostra a capacidade para reconhecer os objetivos a atingir, que direcionam o comportamento e dão sentido à vida (idem). No entanto, não se verificou, uma variância estatisticamente significativa antes e depois da formação. Apesar da capacidade para identificar objetivos, os jovens revelam não apresentar, na sua maioria, um plano de ação específico para a prossecução dos referidos objetivos.

No que se refere à atitude proativa, os jovens revelaram valores um pouco abaixo da média, sendo que a percentagem de jovens que admite que a sua vida não está a ser “programada” por outros, atinge cerca de metade da amostra. No que se refere à capacidade de lidar com situações inesperadas verifica-se uma alteração significativa no segundo momento de avaliação, facto que revela um ganho evidente após a formação. Segundo Park (2004), esta capacidade para lidar com acontecimentos de vida inesperados e potencialmente stressantes é mais facilmente desenvolvida por jovens com elevados índices de satisfação com a vida e de afeto positivo. Podemos afirmar que investir nesta competência significa também desenvolver o domínio do meio, isto é, promover sentimentos de competência na forma de lidar com o meio.

No que se refere à autoestima, os dados revelam que foi nesta área que os jovens adquiriram, de modo evidente, mais ganhos com a participação na formação. Os jovens tendem a valorizar-se enquanto pessoas, evidenciando confiança e um sentimento de valor próprio e de autoeficácia (Bowers et al., 2010). É de referir que quando um jovem se desvaloriza verifica-se um subaproveitamento das suas capacidades e, por conseguinte, menores expectativas por parte dos outros em relação ao jovem (Silva & Vendramini, 2005). Apresentam um elevado nível de autoconceito, que aumenta depois da formação, constituindo-se esta competência como relevante para o

funcionamento positivo, na medida em que, apresenta um carácter preditivo quanto à realização de vários domínios, tal como sustenta Faria (2005). Por outro lado, verifica-se que esta tendência favorável não se reflete no juízo de valor de terceiros, sendo que uma parte considerável dos jovens admite preocupar-se com o que os outros pensam de si, sendo que a interação com o grupo de pares assume grande importância, uma vez que é nestes que o jovem procura aprovação para as suas atitudes, valores e comportamentos (Rhee, Czurzynski, & Yoos, 2008).

No que concerne ao relacionamento interpessoal, verificaram-se ganhos significativos ao nível desta competência, com a participação na formação. Uma parte significativa dos jovens (pré-teste: 62%; pós-teste: 76%) admite *ter o hábito de elogiar os outros*, sendo que é no contexto de grupo, que o jovem aprende a expressar e a receber feedback (Hoddinott, Allan, Avenell & Britten, 2010). A grande maioria dos jovens admite afastar-se de conflitos, reforçando assim que o envolvimento em situações pró-sociais e o evitamento de comportamentos que comprometem e prejudicam a saúde e o futuro dos jovens, fomentam o seu desenvolvimento positivo, tal como defendem Lerner & Galambos (1998). Aspectos como a cooperação no grupo, bem como a tomada de iniciativa dentro do grupo, foram também evidenciados pelos jovens após a formação, revelando-se preditores do aumento do sentimento de pertença ao grupo (Roth & Brooks-Gunn, 2003b). A intervenção em grupo caracteriza-se por esta interação entre os membros possibilitando a criação e o fortalecimento de uma rede social de suporte, no qual o grupo é encarado como um local seguro, no qual se podem expressar experiências e fragilidades (Rhee, Czurzynski & Yoos, 2006).

No que respeita à motivação, uma parte significativa dos jovens admite que a sua motivação para os estudos deriva de si próprio e não da imposição de terceiros (pais ou amigos), pelo que podemos concluir, que se tratam de jovens intrinsecamente motivados, que concretizam tarefas pelo prazer, interessam-se por elas e satisfazem-se verdadeiramente em si (Boruchovitch, 2009). A motivação para aprender temas desafiantes é relevante para uma parte significativa dos jovens. Autores como Roth Brooks-Gunn, Murray & Foster (1998) defendem a importância de os jovens terem acesso a oportunidades de educação e de treino, desafiadoras e relevantes, constituindo

estas verdadeiras oportunidades para colmatar as necessidades desenvolvimentais dos jovens. A grande maioria dos jovens manifesta interesse por desenvolver, na escola, aprendizagens que aumentem a sua capacidade para fazer algo, práticas e reflexivas, que vão de encontro às necessidades e interesses dos jovens e da sua preparação para a vida (Formosinho, 1987).

Em suma, podemos inferir que se cumpriram os objetivos propostos pela formação, na medida em que, consiste na compreensão e envolvimento dos jovens em atividades produtivas, dotando-os de recursos que lhes permitam crescer e florescer ao longo do seu desenvolvimento.

### **3. Impacto nos professores**

Os resultados obtidos através do processamento da informação recolhida pelos instrumentos utilizados permitem-nos fazer uma análise crítica das respostas e testemunhos dos professores que participaram na formação Zoom Talentos, juntamente com os seus alunos. Neste ponto, discutiremos esses resultados e enunciaremos as principais conclusões a que chegamos, no que diz respeito ao impacto causado pela participação na referida formação. Muito embora, os professores não sejam o público-alvo da formação Zoom Talentos, acabem por sofrer influência da mesma:

*Nos professores, que não são um público direto (...) há um forte impacto neles, eles próprios dizem eu não conhecia realmente a turma como conheço agora, há uma ligação diferente a partir daí e eles tornam-se (...) a âncora do futuro, porque são as pessoas que depois ligam essa experiência... (FZ3)*

São os professores que permitem dar continuidade aos temas desenvolvidos na formação e verificar os resultados, a longo prazo, da participação dos jovens na formação.

### 3.1. Ao nível das práticas e da relação pedagógica

Centrando-nos nos dados recolhidos através das entrevistas e os testemunhos recolhidos junto dos professores participantes, os resultados apontam a existência de um impacto ao nível da interação pessoal, que se traduz numa melhoria das relações estabelecidas:

*(...) a aproximação ao aluno (...) agora que me permitiu, mesmo assim, conhecer melhor os meus alunos.” “...Criou-se uma cumplicidade ainda maior entre nós (...) (EP1)*

*Eu própria, a nível do ZOOM, a partir daquela altura que até participei, sinto-me mais na turma. (EP2)*

*Apesar de estarmos juntos há algum tempo, há uma grande margem de desconhecimento, gostei da vossa atitude durante todo o dia. Hoje consegui ver o outro lado extremamente positivo em todos nós.  
(professora, escola B)*

*Este dia estreitou ainda mais os laços que nos unem.*

*(professora, escola E)*

Esta relação pedagógica de maior proximidade permite uma atenção mais centrada nos alunos, percecionada como um motor de melhores aprendizagens, nomeadamente, em situações que se revelam de maior complexidade para o aluno, tal como é referido na disciplina de Físico-química:

*(...) também estar presente a minha colega de Físico-química, aquela disciplina muito complicada (...) esta aproximação à professora, com certeza, que também será benéfica, sim ajudou, nota-se no dia-a-dia.” (EP1)*

*A turma ficou mesmo unida e sei que isto irá ter grandes resultados no desempenho escolar e pessoal de cada aluno. Esta formação tem que acontecer em todas as escolas portuguesas.*

*(professor 1, escola M)*

Segundo os professores, esta formação poderá contribuir para o sucesso educativo dos jovens participantes.

Os professores referem também impactos da formação ao nível da forma como percebem a posição e o lugar do aluno em todo o processo educativo:

*Esta situação para os professores também é interessante, porque nós colocamo-nos (...) no lugar do aluno... permite-me ser mais crítica em relação ao meu trabalho (...) o facto de eu estar ali a assistir, e assistir ao empenho, a reação da turma perante aquelas atividades (...) obriga-me a refletir sobre as minhas metodologias de trabalho e o que é que eu própria poderia fazer melhor.(...) melhorar o meu trabalho e o relacionamento com os alunos (...) permite repensar o nosso papel de professor. (EP2)*

Esta reflexão resultante da observação da participação e entrega dos jovens ao longo da formação leva o professor a refletir sobre a sua prática pedagógica e as metodologias que utiliza em contexto de sala de aula. Para além disso, leva a um questionamento sobre uma ação profissional diferente, mais inovadora, assente numa reestruturação do papel do professor, nas suas várias dimensões:

*Não tenho a menor dúvida de que foi um dia marcante neste meu percurso como professora e educadora e que deixará marcas na minha pessoa e na minha atividade profissional.*

*(professora, escola E)*

Não obstante a melhoria ao nível das práticas pedagógicas e relações estabelecidas com os alunos, foram também referidos impactos ao nível pessoal, nomeadamente no que se refere a uma autorreflexão sobre as vivências de cada um no ambiente escolar. Este ambiente que está organizado por pessoas e para as pessoas, alberga inúmeras idiosincrasias resultantes das individualidades de cada um dos elementos que compõe a comunidade escolar:

*Foi uma experiência muito positiva, interessante, fenomenal, espetacular...emocionei-me! É uma experiência promissora e acho que devem continuar.*

*(professor 2, escola L)*

*Este dia foi muito importante até a nível pessoal, mesmo não sendo aluna, descobri coisas novas sobre mim.*

*(professor 1, escola O)*

*Desta formação resulta um maior interconhecimento, uma maior compreensão. Somos uma comunidade escolar, e conhecermo-nos enquanto pessoas é fundamental. Para além das roupagens, dos papéis que desempenhamos, dos estatutos, é importante os alunos perceberem que existem pessoas, que têm sentimentos, têm problemas, têm a sua história de vida e que às vezes é importante entrar dentro do outro nesse aspeto, tentar compreender em vez de julgar.*

*(professor 3, escola L)*

Trata-se de promover a criação de vínculos entre as pessoas, com vista a formar não só o núcleo básico do desenvolvimento cognitivo mas também o núcleo básico da personalidade. Refere-se não só à capacidade de ensinar e de aprender mas à capacidade de socializar, de conviver, de se e de estar e de partilhar. Trata-se de “lançar um outro olhar sobre as pessoas que *moram* nos atores que *con-vivem* na comunidade escolar – dos alunos aos *outros*” (Relvas, 2000, p.76)

#### **4. Resultados da Avaliação Qualitativa da Formação**

Neste ponto serão apresentados os resultados relativos à análise das frequências dos dados referentes a cada categoria, tendo por base a resposta às questões relativas à formação. Serão apresentadas as categorias com maior percentagem de resposta, sendo referidas categorias adicionais quando estas obtiverem a mesma percentagem. Esta apresentação será precedida de uma análise comparativa entre as cinco escolas que participaram neste estudo.

Relativamente aos aspetos mais apreciados na formação, pode verificar-se que a maioria dos jovens, desde a escola A à escola E (78%, 68%, 88%, 69%, 81%) menciona *Tudo* o que foi experienciado e vivenciado durante a formação, seguindo-se pelas *Interações positivas no grupo*, nas escolas B e D e pelas *Atividades realizadas*, nas escolas A e E. É de referir que apenas uma pequena parte dos participantes das escolas A (11%) e B (14%) e C (4%) referiram mencionar o *Conhecimento pessoal*.

Gráfico 24: O que mais gostei na formação - escola A

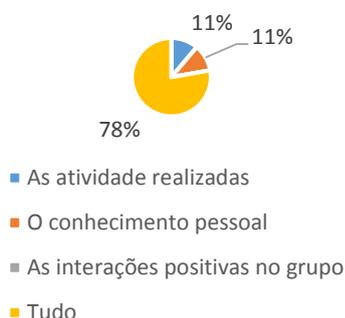


Gráfico 25: O que mais gostei na formação - escola B

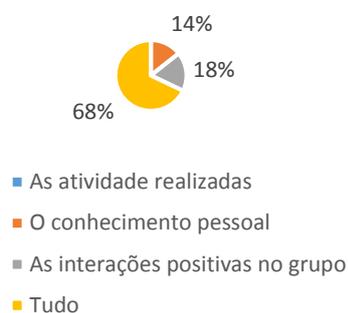


Gráfico 26: O que mais gostei na formação - escola C

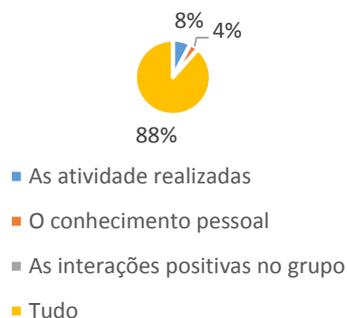


Gráfico 27: O que mais gostei na formação - escola D

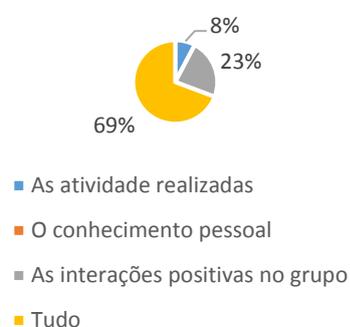
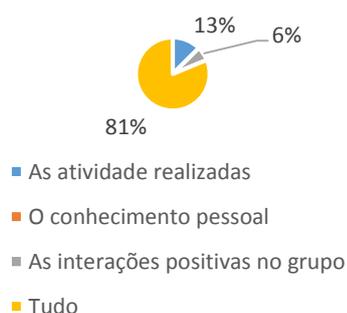
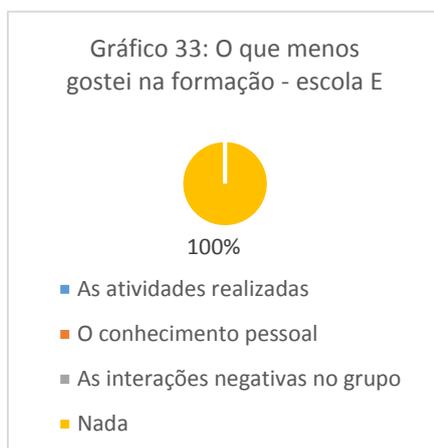
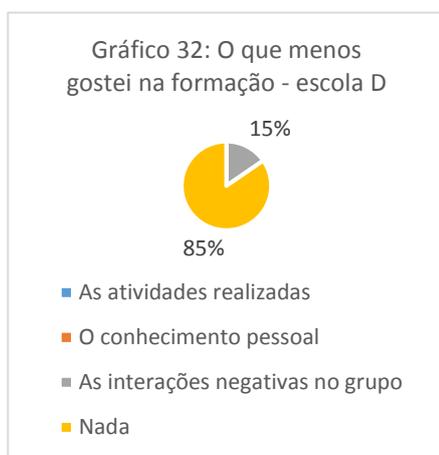
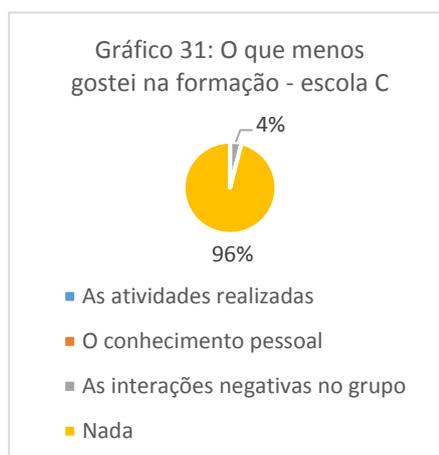
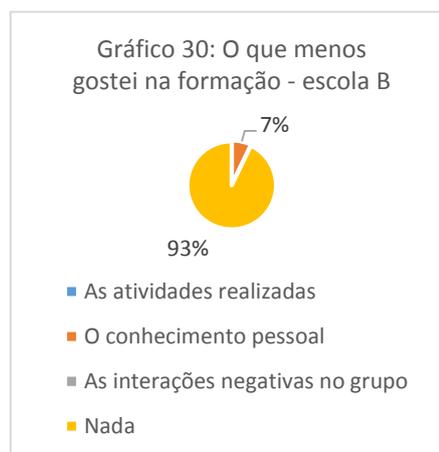
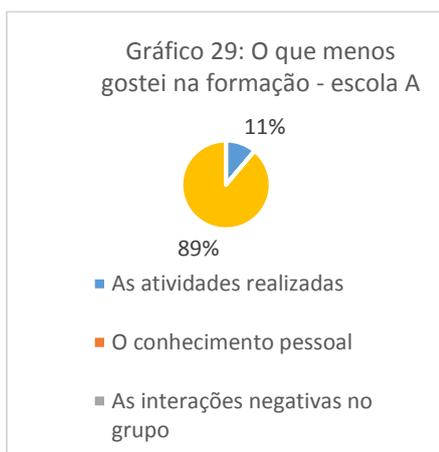


Gráfico 28: O que mais gostei na formação - escola E



Relativamente aos aspetos enunciados pelos jovens acerca do que não apreciaram, pode-se constatar que a maioria refere não ter existido um facto que os tenha desagradado no decorrer da formação (escola A – 89%, escola B- 93%, escola C – 85%, escola C – 100%). 11% dos participantes da escola A afirmaram que o que menos lhes agradou foram as *atividades realizadas*, na escola B 7% referiram o conhecimento pessoal, na escola C e D, as *interações negativas no grupo*, 4% e 15% respetivamente.



No que respeita ao que os jovens consideraram importante na formação, uma grande parte destes menciona que a mesma foi relevante porque *aprendeu a conhecer melhor os outros*, apresentando uma percentagem de 56% na escola A, de 68% na escola B, de 54% na escola C, 46% na escola D e 63% na escola E. A *aprendizagem realizada* foi também referida nas diferentes escolas, todavia com uma expressão menor, mas atingindo uma percentagem de 39% na escola D, bem como o *conhecimento pessoal*, que atingiu uma percentagem de 31% nas escolas C e E.

Gráfico 34: Esta formação foi importante para mim, porque - escola A

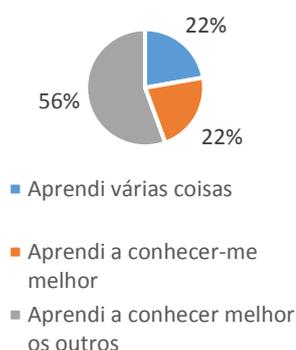


Gráfico 35: Esta formação foi importante para mim, porque - escola B

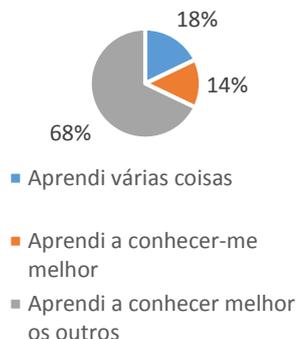


Gráfico 36: Esta formação foi importante para mim, porque - escola C

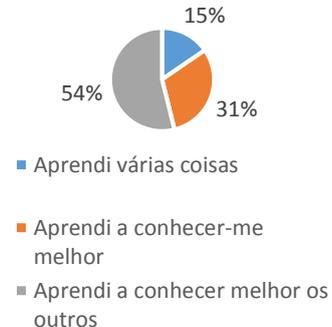


Gráfico 37: Esta formação foi importante para mim, porque - escola D

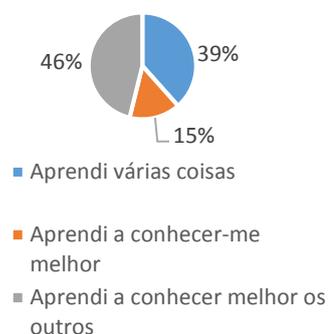
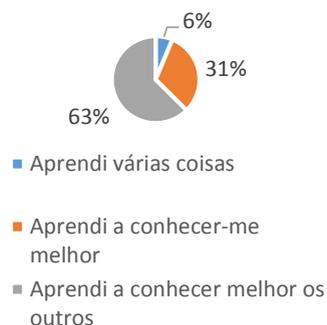


Gráfico 38: Esta formação foi importante para mim, porque - escola E



As principais aprendizagens adquiridas ao longo da formação mencionadas pelos jovens apresentam uma grande variedade de respostas distintas, nas diferentes escolas. Nas escolas A (78%) e E (50%) os alunos referiram que a maior aprendizagem realizada com formação se refere que podem mudar a forma de pensar e agir, isto é, referem-se a mudanças pessoais. A *valorização do que acontece na vida* foram também considerados por uma percentagem elevada de jovens, nas escolas B (50%) e D (46%). Estes revelam, ainda, a valorização pessoal (escola B-29%, escola C-38%) como sendo uma das aprendizagens relevantes alcançada na formação.

Gráfico 39: Com esta formação aprendi - escola A

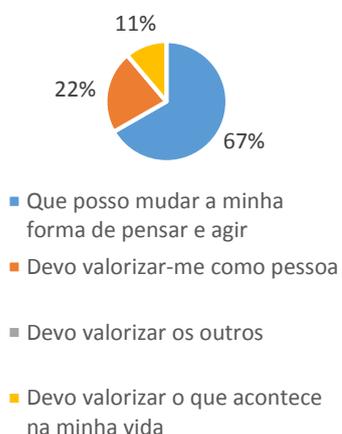


Gráfico 40: Com esta formação aprendi - escola B

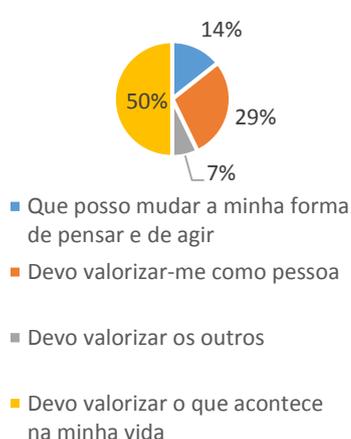


Gráfico 41: Com esta formação aprendi - escola C

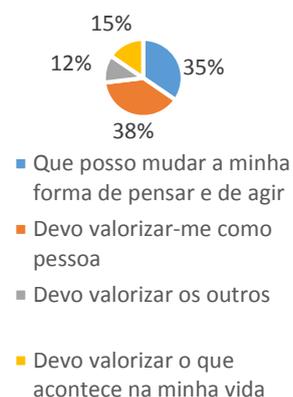


Gráfico 42: Com esta formação aprendi - escola D

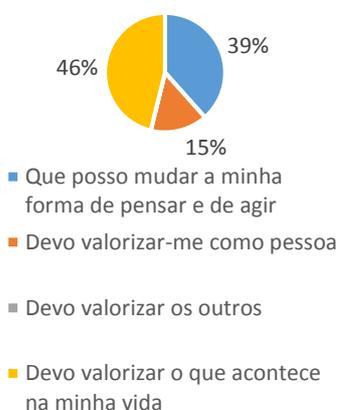
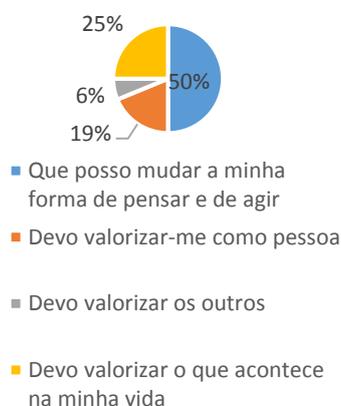
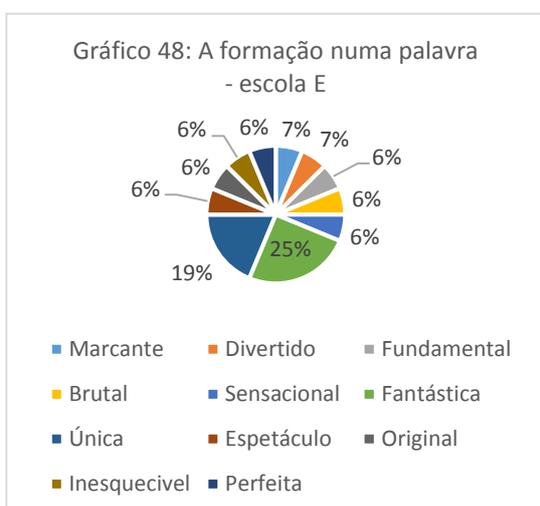
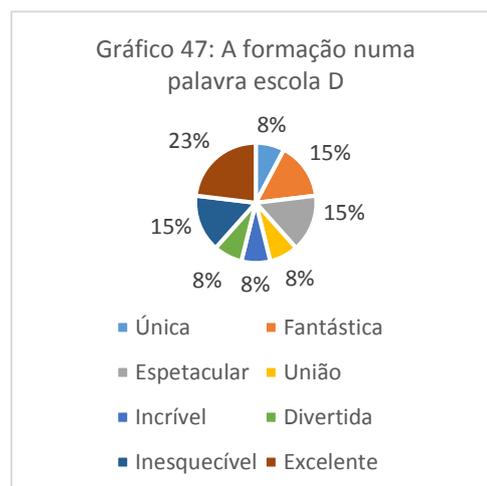
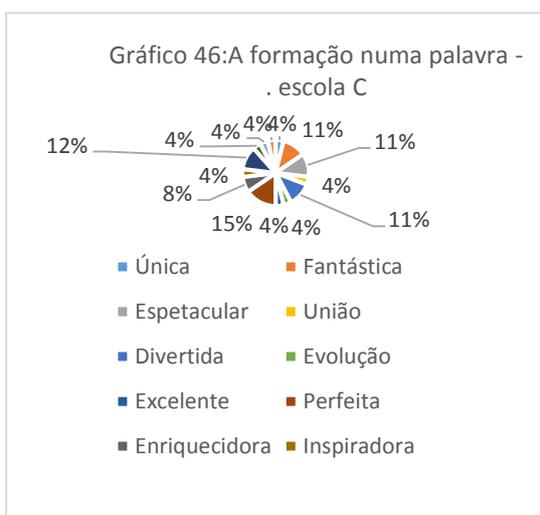
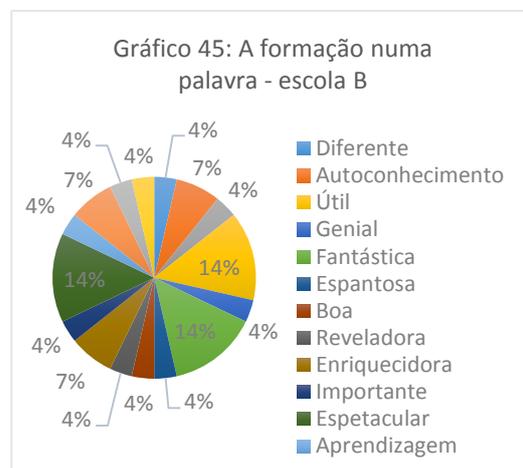
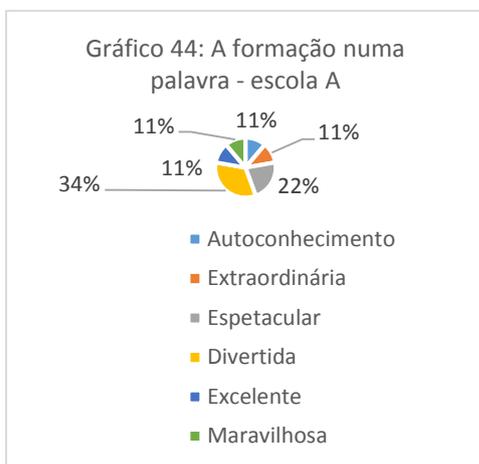


Gráfico 43: Com esta formação aprendi escola E



Foi pedido aos jovens para descreverem a formação, numa palavra, sendo as palavras mais referidas: “divertida” (34%), “espetacular” (22%), na escola A, “autoconhecimento” (19%), “útil” (19%), na escola B, “perfeita” (15%), “excelente” (12%), na escola C, “fantástica” (25%), “marcante” (19%), na escola E.



A avaliação realizada pelos jovens à formação permite-nos constatar que os jovens apreciaram de uma forma positiva a formação Zoom Talentos, não se verificando grandes alterações nas diferentes escolas.

## **5. Discussão dos Resultados Relativos à Avaliação da Formação**

Em relação à avaliação da formação efetuada pelos jovens, verificou-se que os jovens apreciaram, de uma maneira geral, toda a dinâmica da formação, referindo *Tudo*, como o aspeto mais apreciado, revelando uma apreciação positiva em relação à formação, seguindo-se das *interações positivas no grupo*. A interação com os pares revela-se fundamental na adolescência Rhee, Ciurzynski & Yoos, 2008), sendo que as atividades realizadas ao longo da formação permitiram aos jovens interagir com os demais membros do grupo, sendo esta interação e partilha valorizada pelos mesmos. A partilha permite ao adolescente compreender e identificar-se com as dificuldades e experiências dos membros, aumentando o sentimento de pertença a um grupo (idem).

A maioria dos jovens revela não ter existido um aspeto que os tenha desagradado no decurso da formação. As *interações negativas no grupo* foram referidas, em segundo lugar na escola D, numa turma que apresenta elevada taxa de medidas disciplinares aplicadas, cujos alunos se envolvem, com frequência em conflitos.

Uma das características essenciais da intervenção em grupo diz respeito à interação entre os membros, possibilitando uma visão de si como pertencendo a um grupo (Drumm, 2006), bem como o fortalecimento de uma rede social capaz de providenciar suporte (Rhee, Ciurzynski & Yoos, 2008). Estes aspetos parecem ter sido vivenciados pelos jovens ao longo da formação, na medida em que a interação realizada tem sido um aspeto valorizado pelos mesmos.

No que concerne à importância da formação, o *conhecer melhor os outros* surge como o aspeto mais referido pelos jovens de quatro das escolas, à exceção da escola D, em que os jovens referiram igualmente o *conhecimento dos outros* e a *aprendizagem de várias coisas*. Assim, a turma que é caracterizada pelo forte desinteresse e desmotivação dos seus alunos

considerou relevante as aprendizagens realizadas ao longo da formação. Um número menos expressivo mas algo significativo de jovens referiu o *conhecimento de pessoal*, como aspeto atribuído à importância da formação, nomeadamente nas escolas A, C e E, cujos contextos sociais, económicos e culturais são muito distintos. De uma maneira geral, a relevância dada ao conhecimento interpessoal comprova que a reflexão sobre as vivências e as dificuldades dos outros elementos do grupo, permite ao jovem a descoberta de pontos em comum, facto que contribui para a sua autoestima, quando reconhece nos outros, dificuldades semelhantes às suas (Drumm, 2006).

Este reconhecimento leva o jovem a identificar-se e a compreender as suas próprias dificuldades e experiências, podendo desta forma contribuir para o seu conhecimento pessoal. Podemos, assim, constatar que os jovens revelam ter obtido conhecimento ao longo da formação, quer dos temas abordados, quer acerca de si próprios, vendo as aprendizagens como importantes para o seu desenvolvimento.

No que se refere ao que os jovens consideram ter aprendido com a formação, os resultados foram muito distintos entre as diferentes escolas. No entanto, a capacidade de *mudar o modo de agir e de pensar* surge como o aspeto mais mencionado nas escolas A, C e E, sendo os contextos A e E semelhantes no que se refere ao desempenho (satisfatório) académico dos alunos e ao grau de envolvimento (mediano) dos encarregados de educação na formação dos jovens. Por outro lado, os jovens da escola C, oriundos de um meio sociocultural pouco favorecido, cujo desempenho académico se encontra muito abaixo da média referiram também a capacidade de *mudar o modo de agir e de pensar* como a maior aprendizagem que realizaram com a formação. Estas mudanças dizem respeito à forma de pensar, agir e sentir, mostrando assim que os jovens se sentem mais otimistas e mais conscientes de si próprios e do que os rodeia (acontecimentos e vivências). Para além deste aspeto, a *valorização dos acontecimentos e a valorização pessoal*, por exemplo das suas potencialidades constitui um dos aspetos referidos pelos alunos das escolas B e D, cujos contextos socioeconómicos e culturais são tendencialmente opostos. Verifica-se, deste modo, que os jovens consideram que a participação na formação teve impacto na forma como pensam sobre si

mesmos, sobre as suas potencialidades e sobre o que os rodeia, tendo promovido o seu desenvolvimento pessoal.

Como defende Drumm (2006), o conhecimento das dificuldades sentidas pelos outros adolescentes contribuiu para a redução de sentimentos de ansiedade, aumentando a autoestima quando o jovem vê nos pares dificuldades semelhantes às suas, podendo contribuir para a valorização de aspetos relacionados com o seu valor enquanto pessoa.

Os jovens descreveram a formação numa só palavra sendo as mais referidas como “autoconhecimento” “espetacular”, “útil”, “fantástica”, “perfeita”, “fundamental”, “união”, “única”, “marcante”. Esta descrição sugere uma apreciação positiva dos jovens face à formação, bem como o facto desta, constituir-se como promotora do desenvolvimento e crescimento pessoal de cada um.

Resumidamente, podemos afirmar que os jovens revelam ter alcançado mudanças pessoais, tendo aprendido a valorizar-se mais, a si e às suas potencialidades, aos acontecimentos quotidianos e à interação positiva com os membros do grupo, indo de encontro aos objetivos da formação. Assim, os jovens parecem ter adquirido conhecimento acerca das suas potencialidades e formas de as otimizar, o que era esperado após a participação na formação.

## **D. Pontos fortes e pontos a melhorar**

### **1. Pontos fortes**

De acordo com os formadores e os professores que participaram na formação foram referidos alguns aspetos como sendo os pontos fortes desta formação, sendo estes aqueles que a diferenciam das restantes formações de desenvolvimento pessoal para jovens do ensino secundário.

Como ponto forte da formação, os professores mencionam o facto dos jovens, sentirem que a formação trata e desenvolve temas que se referem a si próprios, que se centram nas pessoas dos alunos, nas suas vivências, nos seus interesses e problemas:

... é muito boa, porque os alunos libertaram-se, saíram (...) daquela perspectiva de aluno que estava na sala de aula a ouvir, e depois começaram a perceber que se iria falar da situação deles, daquilo que para eles é o mais importante na vida...(EP2)

Este facto reforça a carência de situações que, dentro da instituição escolar, permitam ao jovem refletir e centra-se em questões que se prendem com a formação da sua personalidade e que lhe permitam construir a sua ou as suas múltiplas identidades.

Os formadores apontam o impacto causado nos jovens e nos professores participantes. No que se refere aos jovens mencionam a mudança na perspectiva do poder pessoal, isto é, na descoberta e desenvolvimento da capacidade de perceber que cada um tem uma força interna para realizar tudo aquilo a que se propõe e de mobilizar forças favoráveis a si mesmo, trata-se de acreditar em si próprio e nas suas capacidades:

*...é a perspectiva do poder pessoal que está nas mãos deles (...) não dependem de terceiros (...) FZ2*

*... (os Zoom) levam-nos ao estrelato, conseguem-nos fazer perceber que eles conseguem ser estrelas naquilo que quiserem.*

*(professora 1, escola G)*

Trata-se de levar o jovem a encarar a realidade como algo que depende dele e do modo como ele a vê, a representa e a traduz.

Outro dos pontos fortes da formação refere-se à união criada entre os jovens, resultante da identificação no outro das suas próprias vivências e dificuldades. Este reconhecimento promove abertura de espírito, compreensão e tolerância face ao outro e ao seu modo de ser e de estar, facto este que também é ressaltado pelos professores:

*Percebem que não estão sozinhos (...) afinal todos passam pelo mesmo e isso dá uma abertura de mente e de emoções, partilha...E percebem que o elemento que está ao lado é muito mais do que aquilo que vêm no dia-a-dia, que a pessoa tem uma história, que tem um*

*percurso e mesmo que não se identifiquem diretamente com essa história abre-lhes muito o nível de tolerância que têm (...) e até tomar consciência que as suas próprias ações têm impacto nos outros. FZ1*

*O que mais me surpreendeu foi a adesão que os alunos tiveram, e a maneira como se entregaram e compartilharam uns com os outros, algo que era impensável. Houve muita descontração, muita compreensão e foi tudo muito positivo para todos eles  
(Professor 1, escola L)*

O impacto causado nos professores foi também referido, tanto pelos professores como pelos formadores, como um dos pontos fortes da formação Zoom Talentos, nomeadamente, no que se refere à alteração da relação pedagógica estabelecida, na medida em que permitiu ao professor conhecer outras vertentes da personalidade dos seus alunos, compreender o seu modo de agir e identificar outras capacidades, que até então desconhecia:

*Apesar de estarmos juntos há algum tempo, há uma grande margem de desconhecimento, gostei da vossa atitude durante todo o dia. Hoje consegui ver o outro lado extremamente positivo em todos nós.  
(professora, escola B)*

*Não tenho a menor dúvida de que foi um dia marcante neste meu percurso como professora e educadora e que deixará marcas na minha pessoa e na minha atividade profissional.  
(professora, escola E)*

*Foi uma experiência muito importante e extremamente gratificante em termos humanos quer em termos da dinâmica da relação pessoal quer em termos profissionais. (professora, escola G)*

Este impacto permitirá, a médio prazo, conferir uma outra textura relacional entre professores e alunos, pautada por um maior interesse, cumplicidade e compreensão mútua:

*Nós sabemos que este impacto nos professores é uma consequência tão boa, tão importante como o impacto que temos nos alunos mas isso é algo que só é descoberto depois da formação. (FZ1)*

## **2. Pontos a melhorar**

No que se refere às formas de otimizar a formação, prendem-se com a questão da continuidade da mesma, como forma de garantir o aprofundamento dos temas e conteúdos abordados:

*Se tudo fosse possível, o tal formato que nós temos, de haver sempre continuidade era sempre feito, que é garantirmos que os temas e conteúdos que transmitimos são aprofundados (...) era não fazer uma formação isolada com a turma e ter sempre a certeza que ia haver continuidade nessa formação (...) (FZ1)*

*Eu diria outra coisa a melhorar, que tem a ver com o tempo alocado a algumas dinâmicas que eu sinto que poderia precisar de mais tempo para aprofundar (...) se nós temos a certeza que vai haver continuidade, aí nós temos a certeza que esses temas irão ser aprofundados ... (FZ2)*

Na ótica dos professores envolvidos, esta questão parece um pouco contraditória uma vez que uma das professoras aponta a necessidade de dar continuidade à formação, referindo que um dos constrangimentos desta continuidade prende-se com questões de ordem financeira:

*...uma única (formação) não chega...para haver continuidade é necessário haver uma situação dum acordo, de um pagamento, o que é lógico...só o Diretor realmente se pode manifestar, eu até já tinha pensado na possibilidade de como é que poderíamos dar a volta a essa situação. (EP2)*

A continuidade da formação, seria deste modo, benéfica para a formação dos jovens.

Por outro lado, é referido, por outra professora que a continuidade da formação poderia revelar-se prejudicial para os alunos, uma vez que poderia

causar uma certa dependência nos jovens, funcionando como uma terapia. Sendo que, o ideal seria a realização da formação uma vez por ano, no 10.º e 11.º ano de escolaridade:

*...não pode ser muito frequente (a formação), porque também tenho receio que também fiquem dependentes. Uma vez por ano, mas eu ficaria por aí, 10º e 11º. Depois tem de haver um amadurecimento... não é uma terapia ...pararia no 11º...seria o completar uma formação, passar um ano ... (EP1)*

A melhoria da formação passaria também, de acordo com os formadores, por uma melhoria de prestação do formador, nomeadamente ao nível da energia impressa em cada uma das dinâmicas, especialmente as desenvolvidas no final da formação, de modo, a manter o nível de interesse e empenho do formando:

Há um ponto que eu sinto a melhorar (...) tem a ver com conteúdos, no final da tarde, muito mentais, já é difícil para os jovens, o a melhorar tem a ver mais com o próprio formador, ter mais energia e criar mais energia para que eles consigam assimilar e raciocinar (...) (FZ3)

*(...) tem um bocado a ver com essa parte da energia, isto é um formato versus formador (...) como é que capacitamos os zoomers a conseguirem fazer isso, se isso acontece connosco e com alguns zoomers, também deveria acontecer com todos ... (FZ2)*

O grau de envolvimento e entrega do jovem durante a formação depende do nível de energia criado pelo formador, que resulta de uma combinação entre as capacidades de relacionamento interpessoal, de estabelecer empatia, de comunicação e de fomentar o espírito proactivo.

### **3.Limitações da investigação**

O presente estudo apresenta algumas limitações sobre as quais refletimos. Uma das limitações diz respeito às dificuldades sentidas na revisão da literatura, uma vez que estudámos um assunto que está a emergir não só

na área da educação, mas que se encontra disperso numa pluralidade de áreas tais como a psicologia do desenvolvimento, a psicologia positiva, o *coaching* educativo, entre outras.

As limitações inerentes à seleção e consulta de obras de referência específicas de áreas tão diversas dificultaram a revisão da literatura e a construção dos instrumentos utilizados para a recolha de dados.

Além disso, considerámos que teria sido pertinente criação de um grupo de controlo que nos permitisse a comparação dos resultados obtidos, uma vez que investigamos apenas os jovens participantes na formação.

Outra das limitações, que constituiu um problema adicional que afetou uma parte da investigação, prende-se com o facto de não conseguirmos avaliar o impacto da promoção das competências identificadas no sucesso educativo dos alunos. Este problema resultou do facto de nenhuma das escolas ter manifestado interesse em facultar a consulta das pautas de avaliação dos alunos relativas ao 1º, 2º e 3º períodos letivos. Muito embora, fosse por nós assegurada a não identificação da escola, nem tão pouco a identidade dos alunos, nenhum dos estabelecimentos de ensino mostrou disponibilidade em facultar essa informação que nos permitiria avaliar o impacto da formação e das competências desenvolvidas no desempenho académico dos jovens.

## **Conclusão**

Das análises que efetuámos, e que apresentamos ao longo deste capítulo, apurámos conclusões, que nos permitem afirmar que atingimos de uma forma satisfatória o objetivo traçado para esta investigação, na medida em que nos possibilitou descrever e avaliar a formação de desenvolvimento pessoal Zoom Talentos, que contou com a participação de 92 alunos do ensino secundário.

Considerando os resultados obtidos, podemos verificar a importância da participação de jovens em formações que promovam o seu desenvolvimento positivo. Desta forma, esta formação adquire um papel de destaque, tendo como objetivo enfatizar e promover as competências dos jovens (Lerner & Galambos, 1998). Esta constitui-se como uma oportunidade para o jovem

otimizar as suas potencialidades, praticar e promover novas competências e aumentar o sentimento de pertença a um grupo (Roth & Brooks-Gunn, 2003b). Como já foi referido a intervenção em jovens adolescentes não se deve limitar a tratar comportamentos desviantes ou desadaptados, deve sim potenciar o que os indivíduos têm de melhor (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

A análise dos dados recolhidos assegurou que a formação Zoom Talentos é uma estratégia válida para o desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e vocacionais predictoras do sucesso académico, uma vez que permite a ampliação de aptidões identificadas como fundamentais para que os jovens sejam bem-sucedidos. Assim, julgamos que com base nesses dados podemos considerar esta formação como um contributo válido do ponto de vista da investigação educacional, o que permite e sustenta as conclusões que passamos a descrever.

Com o presente estudo podemos verificar que os jovens consideraram ter alcançado importantes aprendizagens e mudanças com a formação Zoom Talentos, independentemente das suas condições sociais, económicas ou culturais.

É de referir que existiu um aumento significativo nas variáveis anteriormente referidas no momento após a participação na formação. Assim, o nosso estudo contribuiu para aumentar o conhecimento acerca do desenvolvimento pessoal e para a promoção do desenvolvimento positivo, constituindo esta uma área pouco desenvolvida nas escolas portuguesas. De resto, o nosso estudo revelou pistas acerca da importância da realização pessoal, da atitude proactiva, da autoestima, do relacionamento interpessoal e da motivação como variáveis do desenvolvimento do jovem, capazes de potenciar o seu crescimento intelectual, humano e social.

Da investigação resultaram indicações que apontam para o facto destas três dimensões não serem estaques mais sim interdependentes, sendo que a ativação desencadeia a promoção de outra. Da análise global das necessidades dos jovens, sobressaem as áreas pessoal e social, o que por um lado se revela como uma das preocupações sentidas nos contextos educativos atuais e por outro revela a exigência de humanizar a educação e a sociedade. Só deste modo, será possível consagrar uma das principais finalidades da educação, a de dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio

desenvolvimento, tal como sustenta Delors (2001). Simultaneamente, foi confirmada a necessidade de serem criadas estruturas, no contexto educativo, que favoreçam a promoção das referidas competências, uma vez que os currículos raramente chegam a desenvolvê-las, pois estão mais centrados nas competências cognitivas e académicas.

Com base na análise dos resultados obtidos através do questionário aplicado aos jovens participantes na formação, concluímos que quanto mais elevados são os índices de desenvolvimento das dimensões identificadas, maior é a perceção do desenvolvimento das capacidades pessoais, sociais e vocacionais. Assim, constatada a existência do desenvolvimento das competências referidas consideramos pertinente o investimento em formações que promovam as competências transversais quando tencionamos fomentar o sucesso educativo do jovem, que sejam complementares aos currículos escolares.

Nesta linha, verificámos que os resultados deste estudo vieram de encontro ao que temos vindo a argumentar relativamente à necessidade de desenvolver integralmente o jovem e das dimensões da sua existência, como meio privilegiado para a promoção do sucesso académico e do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e vocacionais, de modo a maximizar as suas potencialidades e a diminuir as suas fragilidades. Quanto maior for o nível de ativação destas competências, melhor será a aptidão para lidarem positivamente com as adversidades inerentes à sua vida pessoal, social e académica.

Sintetizando, julgamos que este estudo disponibilizou um contributo educacional na área da promoção do desenvolvimento positivo de jovens do ensino secundário, concretizada através da descrição e avaliação de uma formação. No entanto, consideramos necessários estudos posteriores que permitam averiguar os resultados obtidos e compará-los com o desempenho académico dos jovens, de modo a investigar possíveis correlações existentes.

Por fim, gostaríamos de referir que o desenvolvimento desta investigação foi para nós gratificante e constituiu uma profunda aprendizagem, não só pelo conhecimento adquirido, mas também pela partilha e por todas as emoções vivenciadas junto dos jovens, professores e formadores envolvidos.

A atualidade exige que não deixemos adormecer a discussão sobre a finalidade máxima da educação e sobre o papel do aluno em todo o processo educativo. Continuamos a sonhar com uma escola mais humanizada e pacificada, onde se viva um espírito de cordialidade e de respeito, onde se ouça e partilhe a opinião do aluno e onde se procure formar padrões de referência que permitirão a cada um escolher e construir a sua própria identidade. Isto talvez não seja possível sem antes conferir um novo quadro organizacional às instituições escolares, baseado num novo contexto relacional, mais livre e humanizado.



### Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J.Tavares & R.A. Santiago (Org.), *Ensino Suoerior: (In) Sucesso Académico* (pp.11-23). Porto: Porto Editora.

Almeida, L.S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (3ªEd.). Braga: Psiquilíbrios.

Alves, J.M. (1999). *Evolução da sociedade, da economia e da cultura e os desafios lançados ao ensino e à formação de nível secundário*.(Em linha). Disponível em: <http://terrear.blogspot.pt> (Consultado em 5/2/2015).

Alves, J.M. (2008). Reinventar a escola para redescobrir as pessoas. *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano*, 1, 67-74.

Alves, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: Asa Editores.

Andreas, S. & Faulkner, C. (1995). *PNL – Programação Neurolinguística: a nova tecnologia do sucesso*. Rio de Janeiro: Campus.

Arto, A. (2000). *Psicologia dello sviluppo: I. Fondamenti teorico-applicativi*. Roma: AIPRE.

Azevedo, J.(2000).Sessão de abertura. In *As pessoas que moram nos alunos*.(pp.7-9). Porto: Edições Asa.

Azevedo, J.(2013). Como se tece o (in) sucesso escolar: o papel crucial dos professores.In *Melhorar a escola*.(pp.39-54) Disponível em: [www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola\\_%20ebook.pdf](http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf)

Bandler, R. (1987). *Usando a sua mente: as coisas que você não sabe que não sabe*. São Paulo: Summus.

Bandler, R. & Grinder, J. (1977). *A estrutura da magia I: um livro sobre linguagem e terapia*: Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G.(2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes.
- Baumeister, R.F., & Tice, D. M., & Hutton, D.G. (1989). Self-representation, motivation and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de investigação*. Coleção Trajetos. Lisboa: Gradava.
- Bizarro, L. (1999). *O bem-estar psicológico durante a adolescência*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Bodgen, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Bowers, E.P., Li, Y., Kiely, M.K., Brittan, A., Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 720-735.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno (4.ªed.)*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Cabral, I. (2014). *Gramática Escolar e (In) Sucesso*. Biblioteca de Investigação. Porto: UCP.
- Carr, A. (2004). *Positive psychology*. New York: Brunner-Routledge.
- Carr, E., G., (2007). The expanding vision of positive behavior support: Research perspectives on happiness, helpfulness, hopefulness. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 9 (1), 3-14.
- Correia, M.L: (1991). Auto-perceção e autoestima em crianças com competência no 1ºciclo do ensino obrigatório. *Psicologia*, VIII (1), 45-55.

Correia, T. (2003). *O insucesso académico no IST*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico.

Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591 (1), 13-24.

Delors, J. (Coord.) (2001). *Educação. Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (7.ª Ed.)* Porto: Edições ASA.

Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.

Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*, 57, 119-169.

Drumm, K. (2006). The essencial power of group work. *Social Work with Adolescents*, 29 (2/3), 17-31.

Faria, L. (2005). Desenvolvimento e auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise psicológica*, 4 (XXIII), 361-371.

Ferreira J.A.; Almeida, L.S. & Soares, A.P.C. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1.ºano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6 (1), 1-10.

Ferreira, M. (2008). *Coaching - um estudo exploratório sobre a perceção dos envolvidos: Organização, Executivo e Coach*. Dissertação de Mestrado em Administração não publicada, Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Universidade de São Paulo.

Fontaine, A.M. (1988). Motivação e realização escolar em função do contexto social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 22 (2), 313-316.

Fontaine, A.M. (1990). Motivação e realização escolar. In B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (pp.93-132). Lisboa: Universidade Aberta.

Fontaine, A.M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, 13-31.

Formosinho, J.(1987). Um Currículo pronto a vestir, de tamanho único. In *Cadernos de Análise Sociológica da Educação*, Braga: U. Minho.

Fortin, M.F. (2003). *O processo de investigação: Da conceção à realização* (3.ª Ed.). Loures: Lusociência.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.

Freire, T., & Soares, I. (2000). A intervenção na adolescência através do lazer e a promoção do desenvolvimento positivo. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV (2), 329-343.

Freire, T. (2006). Experiências ótimas e lazer: sobre a qualidade da experiência subjectiva na vida diária. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 11 (2), 243-258.

Freire, T. & Tavares, D. (in press). Influência da auto-estima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjectivo e psicológico do adolescente. *Revista de Psiquiatria Clínica*.

Garrido, I. (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. Em: Mayor, L. & Tortosa, F. (Eds.). *Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (284-343). Bilbao: Desclee de Brower.

Ghiglione, R & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e Prática* (4ªEd.).Oeiras: Celta.

Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4.ª Ed.). São Paulo: Makron Books.

González-Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar: una análise de las variables que lo condicionam. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 7 (9), 247-258.

Greenbaum, T. L. (1998). *The handbook of Focus Group Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Guerra, I.C. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipe Editora, Lda.

Haguette, T.M.F. (1997). Ghiglione, R & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e Prática* (4ªEd.). Oeiras: Celta.

Haynes, S. (1988), N. M., Hamilton-Lee, M., & Comer, J. P. (1998). Differences in self-concept among high, average and low achieving high-school sophomores. *Journal of Social Psychology*, 128, 259-260.

Henwood, K. & Nicolson, P. (1995). Qualitative research. *The Psychologist*, March, 109-110.

Henwood, K. & Pidgeon, N. (1995). Grounded theory and psychological research. *The Psychologist*, March, 115-118.

Hill, M.M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hoddinott, P., Allan, K., Avenell, A., & Britten, J. (2010). Group interventions to improve health outcomes: a framework for their design and delivery. *Biomed Central Public Health*, 10, 800-809.

Kurtines, W. M., Montgomery, M. J., Arango, L L., & Kortsch, G.A. (2004). Does interventions change anything? New directions in promoting positive youth development. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 383-397.

Lerner, R. M., & Galambos, N. L. (1998). Adolescent development: Challenges and opportunities for research, programs, and policies. *Annual Review of Psychology*, 49, 413-446.

Machado, J. & Alves, J.M. (2013). Melhorar a escola. Sucesso escolar, disciplina, motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. Porto: UCP.

Malekoff, A. (2004). *Group work with adolescents. Principles and practice*. New York: Guilford Press.

Malizia, G. (1997). Insucesso scolastico. In J.M. PELLEZO (Coord.). *Dizionario di Scienze dell'Educazione* (pp. 539-540). Roma: LAS.

Martini, M.L. (2008). Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição da causalidade. *Psicol.Esc. Educ.*, 12 (2), 479-480.

Morgan, D.L. (1988). *Focus Group as Qualitative Research*. London: Sage.

Morgan, D.L. (1993). *Successful Focus Groups: Advancing the State of the Art*. London: Sage.

Morgan, D.L. (1998). *Planning Focus Groups*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Murray, E.J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.

Park, N. (2004a). Character strengths and positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.

Park, N. (2004b). The role of subjective well-being in positive youth development. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 25-39.

Park, N., Peterson, C., & Seligman, M.E.P (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23 (5), 603-619.

Park, N., & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7, 323-341.

Peixoto, F. (1998). Autoconceito (s), autoestima e resultados escolares: a influência da repetência no (s) autoconceito (s) e na autoestima de adolescentes. In M. A. Martins (Ed.), *Atas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp.51-69). Lisboa ISPA.

Pereira, A.M.S. (1991). *Auto-conceito, coping e ansiedade social: sua relação com o rendimento escolar*. Coimbra: Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Coimbra.

Pereira, A.M.S. (1997). *Helping Students Cope: Counselling in Higher Education*. Hull, U.K: Tese de Doutoramento apresentada à University of Hull.

Pérez, J.F.B. (2009). *Coaching para docentes*. Porto: Porto Editora.

Pinto, M., Tedesco, J.C., Pais, J. M. & Relvas, A.P. (1999). *As pessoas que moram nos alunos*. Porto: Edições Asa.

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education – theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Relvas, A. P. (2000). A escola de ontem face aos adolescentes de hoje: como poderá ser amanhã? In *As pessoas que moram nos alunos*. (pp.75-94) Porto: Edições Asa.

Rhee, H., Ciurzynski, S.M., & Yoos, H. L. (2008). Pearls and pitfalls of community-based group interventions for adolescents: lessons learned from adolescent asthma camp study. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 31 (3), 122-135.

Rich, G. J. (2003). The positive psychology of youth and adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 1-3.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.

Robert, P. (2010) *A educação na Finlândia, Os segredos de um sucesso*. Porto: Edições Afrontamento.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Rodriguez, G.G., Flores, J.G. & Jiménez, E.G. (1999). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Roth J., Brooks-Gunn, J. Murray, L., & Foster, W. (1998). Promotional healthy in adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (4), 423-459.

Roth J., Brooks-Gunn, J. (2003b). Youth development program: Risks, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32, 170-182.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

Seligman, M. E. P.(2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In: C.R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60 (5), 410-421.

Senos, J., & Diniz, T. (1998). Autoestima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, 2, 267-276.

Simão, J.V; Santos, S.M. & Costa, A.A. (2005). *Ambição para a excelência: A Oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.

Silva, M. C.R., & Vendramini, C. M. M. (2005). Autoconceito e desempenho de universitários na disciplina de estatística. *Psicologia Escolar Educacional*, 9 (2), 261-268.

Silva, M. (2010). *Paladin Ferramentas Didáticas*. Associação VIDA: Santa Maria da Feira.

Silverman, D. (1994). *Interpreting Qualitative Data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.

Skaalvik, E. M., & Hagvet, K.A. (1990), Academic achievement and self-concept: na analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 239-307.

Sousa, P. M. L. (2006). *Obesidade na adolescência. Aspetos psicológicos e rendimento escolar*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.

Stake, R.E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Tuckman, B.W. (2000). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vaz-Serra, A. & Dias, I.S.T. (1998). Ansiedade em Exames e Insucesso Escolar. *Psiquiatria Clínica*, 19 (2), 77-82.

Veiga, F.H. (1990). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceptualização, avaliação e diferenciação*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Lisboa: Edição de autor.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zarrett, N., & Lerner, R.M. (2008). Ways to promote the positive development of children and youth. *Child Trends*. Disponível em:  
[www.nationalservicesresources.org/files/legacy/filemanager/download/learns/Child\\_Trends-2008\\_02\\_27\\_PositiveYouthDev3.pdf](http://www.nationalservicesresources.org/files/legacy/filemanager/download/learns/Child_Trends-2008_02_27_PositiveYouthDev3.pdf)

Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento – IPAD (2006). *Linhas de Orientação para os Programas Indicativos de Cooperação (PIC) 2007-2009*. Acedido em 21 de dezembro, 2014, em [www.ipad.mne.gov.pt](http://www.ipad.mne.gov.pt)

## ANEXOS

## APÊNDICES