

VIRGÍLIO NÓBREGA CALDEIRA

**Práticas artísticas de conjunto - Papel da liderança na
motivação dos seus participantes**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2017

VIRGÍLIO NÓBREGA CALDEIRA

**Práticas artísticas de conjunto - Papel da liderança na
motivação dos seus participantes**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2017

VIRGÍLIO NÓBREGA CALDEIRA

**Práticas artísticas de conjunto - Papel da liderança na
motivação dos seus participantes**



Projeto de investigação apresentado
à Universidade Fernando Pessoa,
como parte dos requisitos para
obtenção do grau de Mestre em
Docência e Gestão da Educação
Especialização: Administração
Escolar e Administração
Educativa, sob a orientação da
Professora Doutora Luísa Saavedra.

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Porto, 2017

RESUMO

“Liderança é o processo de influenciar as atividades de um grupo organizado em direção à realização de um objetivo” (Rauch & Behling, *cit. in*, Ntieku, 2014).

O projeto da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, da Direção Regional de Educação/Secretaria Regional de Educação da Madeira, numa das suas vertentes, apresenta-se como uma verdadeira “Escola de Artes”, potenciando práticas artísticas diversificadas ao longo dos últimos 33 anos, que estão na génese de um número considerável de formações artísticas (19), distribuídas por música, teatro e dança.

Lideradas por um diretor artístico, estas formações/grupos, são constituídos por crianças e jovens que, paralelamente ao seu percurso académico, desenvolvem uma prática artística extraescolar, refletida nos cerca de 200 concertos e espetáculos realizados anualmente por estes grupos, em toda a Região.

Porque todos os anos se verifica alguma mobilidade, quer de entrada, quer na saída de alunos, pretendemos com este estudo compreender as razões que justificam os índices de fidelização dos alunos que integram estas formações artísticas, uma vez que esta realidade difere de grupo para grupo.

Assim, recorrendo a uma metodologia de natureza qualitativa, identificamos as cinco formações artísticas com níveis de fidelização mais baixos e, em contexto de *Focus Group*, promovemos um debate em três momentos distintos: com os diretores artísticos, com um dos alunos mais antigos de cada grupo e, por último, com os respetivos encarregados de educação.

As conclusões do estudo indiciam que o que poderá comprometer a fidelização dos alunos nos grupos são questões ao nível da relação pedagógica, da partilha de práticas artísticas e do reportório trabalhado.

Palavras chave: Motivação, Liderança, Relação Pedagógica, Práticas Artísticas de Conjunto

ABSTRACT

“Leadership it’s the process of influencing the activities of an organized group in its efforts toward goal an objective.”
(Rauch & Behling, *cit. in*, Ntieku, 2014).

The project that the Directorate of Artistic and Multimedia Education Services, of the Regional Directorate of Education/Regional Secretariat of Education of Madeira, in one of its aspects, presents itself like a true "School of Arts", potentiating diverse artistic practices throughout the last 33 years, which are the genesis of a considerable number of artistic formations (19), distributed by music, theater and dance.

Led by an artistic director, these artistic formations/groups are made up of children and young people who, in parallel with the academic course, develop an artistic practice outside school, reflected approximately in 200 concerts and shows held annually by these groups, throughout the Region.

Because every year we see some mobility, with both inbound and outbound of students, we intend with this study to understand the reasons that justify the loyalty index of the students that integrate these artistic formations, since this reality differs from group to group.

Thus, using a methodology of a qualitative nature, we identified the five artistic formations with lower fidelity levels, and in a focus group context, we promote a debate in three distinct moments: with the artistic directors, with one of the oldest students of each group and, lastly, with their parents.

The conclusions of the study indicate that what may compromise students' loyalty to the groups are questions related to the pedagogical relationship, the sharing of artistic practices and the repertoire.

Keywords: Motivation, Leadership, Pedagogical Relationship, Joint Artistic Practices

AGRADECIMENTOS

À minha esposa e filhos, pela constante motivação, compreensão e apoio, desde o primeiro momento, atitude que registo ao nível da ajuda na superação dos obstáculos.

À Professora, Mestre Luísa Saavedra, orientadora deste relatório, pela sua disponibilidade, compreensão e apoio científico.

Às colegas Natalina Santos e Filipa Silva, pelo apoio e incentivo manifestados.

À Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, na pessoa do seu Diretor, o Doutor Carlos Gonçalves, por ter permitido a implementação deste projeto, bem como todos os diretores artísticos, alunos e encarregados de educação envolvidos, que, ao integrarem esta amostra, viabilizaram a recolha destes dados.

ÍNDICE

RESUMO.....	V
ABSTRACT.....	VI
AGRADECIMENTOS	VII
ÍNDICE.....	VIII
ÍNDICE DE QUADROS	X
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XII
ÍNDICE DE ANEXOS	XIII
I PARTE.....	1
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Identificação da problemática	2
1.2. Objetivo do estudo	2
1.3. Estrutura do trabalho	3
2. ENQUADRAMENTO.....	3
2.1. Práticas artísticas extraescolares na DSEAM.....	3
2.1.1. Enquadramento teórico.....	3
2.1.2. Enquadramento legal	4
2.1.3. Divisão de Expressões Artísticas da DSEAM/DEA.....	6
2.1.4. Atividades artísticas extraescolares	7
2.1.5. Formação de grupos	8
2.1.6. Temporada Artística	10
3. APRENDIZAGENS SOCIAIS	13
3.1. Impactos sociais da prática de conjunto	13
3.2. Implicações na dinâmica cultural local	14
4. LIDERANÇA	14
4.1. Conceitos.....	14
4.2. Tipos de liderança	15

4.3. Técnicas de liderança	17
4.4. Papel do diretor artístico	18
5. MOTIVAÇÃO	19
5.1. Conceitos.....	19
5.2. Teorias motivacionais	20
5.3. Técnicas de motivação	22
II PARTE.....	24
6. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	24
6.1. Introdução.....	24
6.2. Opção metodológica.....	24
6.3. Instrumentos e procedimentos.....	27
6.4. Focus group	28
6.5 <i>Focus Group</i> - Público-alvo	30
6.5.1. Alunos dos grupos	30
6.5.2. Diretores artísticos.....	30
6.5.3. Encarregados de educação.....	30
7. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	31
8. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	32
8.1. Resultados das partilhas dos alunos que integram os grupos.....	32
8.2. Resultados das partilhas dos diretores artísticos	36
8.3. Resultados das partilhas dos encarregados de educação.....	41
9. PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO - Temporada Artística da DSEAM	44
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
BIBLIOGRAFIA	50
ANEXOS.....	55

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I – Descrição dos discursos dos cinco alunos em contexto <i>focus group</i> – Relação com os colegas e diretor artístico.....	33
Quadro II – Descrição dos discursos dos cinco alunos em contexto <i>focus group</i> – <i>Reportório utilizado</i>	34
Quadro III - Descrição dos discursos dos cinco alunos em contexto <i>focus group</i> – <i>Partilha de vivências artísticas</i>	34
Nos quadros IV, V e VI, descreve-se a descrição dos discursos dos directores artísticos em contexto <i>focus group</i> :	37
Quadro IV - Descrição dos discursos dos directores artísticos em contexto <i>focus</i> <i>group</i> – Dinâmicas do ensaio/técnicas de trabalho	37
Quadro V - Descrição dos discursos dos directores artísticos em contexto <i>focus group</i> – Relação pedagógica	38
Quadro VI - Descrição dos discursos dos directores artísticos em contexto <i>focus</i> <i>group</i> – Nível de exigência implementado e a adequação dos reportórios	39
Nos quadros VII, VIII e IX, segue-se a descrição dos discursos dos encarregados de educação em contexto <i>focus group</i> :.....	42
Quadro VII - Descrição dos discursos dos encarregados de educação em contexto <i>focus group</i> – Valorização das práticas artísticas de conjunto	42
Quadro VIII - Descrição dos discursos dos encarregados de educação em contexto <i>focus group</i> – A partilha de competências artísticas	43
Quadro IX - Descrição dos discursos dos encarregados de educação em contexto <i>focus group</i> – O enriquecimento artístico, cultural e lúdico.....	43

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I – Grupos da DSEAM e respetiva fidelização dos alunos nos últimos 5 anos	9
Tabela II – Dados biográficos dos Grupos da DSEAM	10
Tabela III – Excerto do quadro de indicadores da DEA.....	12
Tabela IV – Diferenças entre gestores e líderes	15

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de referências e respetiva percentagem face aos tópicos considerados no *focus group* – **Alunos dos Grupos** 33

Gráfico 2 – Número de referências e respetiva percentagem face aos tópicos considerados no *focus group* – **Diretores Artísticos**..... 37

Gráfico 3 – Número de referências e respetiva percentagem face aos tópicos considerados no *focus group* – **Encarregados de Educação**..... 42

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Pedido ao DRE	56
Anexo II – Autorização da DRE.....	57
Anexo III – Grupos de investigação	58
Anexo IV – Grelha para identificação dos alunos	59
Anexo V – Pedido aos EE	61
Anexo VI – Declaração da Orientadora	62
Anexo VII – Validação 1	63
Anexo VIII – Validação 2	68

I PARTE

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas, as práticas artísticas na Região Autónoma da Madeira desenvolveram-se de forma exponencial, quer a nível escolar, quer a nível extraescolar, apresentando-se diversificadas e descentralizadas, promovendo, desta forma, uma formação mais abrangente de todos quantos desfrutavam dessas mesmas práticas.

Esta massificação artística e cultural, que teve início em 1980 nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico e que posteriormente se estendeu às escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário, começou com um projeto implementado pelo então Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, hoje designado por Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, da Direção Regional de Educação, Secretaria Regional de Educação.

De toda esta dinâmica temos, hoje, milhares de crianças e jovens que ao desenvolverem este tipo de competências, seja na música, no teatro ou na dança, integram formações artísticas, em associações culturais, grupos corais, bandas filarmónicas, orquestras, grupos de dança e de teatro e tantos outros, apresentando-se em concertos e espetáculos, em diferentes “palcos” da Região.

Neste sentido, e considerando o elevado número de grupos que integram a Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, local onde desempenhamos funções, e ainda, tendo presente o número significativo de alunos que compõem estas formações artísticas, pretendemos com este estudo apreender os motivos que suportam o índice de fidelização destes alunos aos grupos e perceber o papel do líder (diretor artístico) no acompanhamento destas formações artísticas.

De acordo com as normas vigentes neste tipo de trabalhos de investigação, procuraremos situar-nos perante uma problemática, formulando uma questão de partida. O desenvolvimento do trabalho investigativo procurará responder a essa questão através de uma metodologia que passará por promover três momentos em contexto de *Focus Group*; num primeiro momento, com um grupo de diretores artísticos, depois, com alguns alunos pertencentes a diferentes formações artísticas e por fim, com um grupo de encarregados de educação.

Este projeto poderá, pela diversidade de vivências e de práticas artísticas em estudo, suscitar uma nova motivação para os intervenientes, potenciando competências artísticas e relações sociais, rentabilizando o tempo útil em termos de elemento efetivo do grupo.

Tratados os resultados com o respetivo cruzamento de dados, procederemos à apresentação das respetivas conclusões.

1.1. Identificação da problemática

Ainda que as formações artísticas na Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia representem uma quarta parte da população com práticas artísticas extraescolares na Divisão de Expressões Artísticas, verificamos que anualmente desistem alguns alunos destes grupos, apesar do seu percurso relativamente curto, o que poderá comprometer a sustentabilidade dos grupos.

1.2. Objetivo do estudo

Tendo presente que os 19 grupos artísticos da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia são constituídos por crianças e jovens em idade escolar, e ainda que não seja expectável uma grande longevidade em termos de frequência no grupo, e acrescentando a esta fragilidade, o facto de alguns alunos só poderem pertencer a um grupo, a partir da sua adolescência, atendendo às características apresentadas por algumas práticas¹, pretendemos com este estudo: a) identificar zonas de desconforto para alunos, isto é, que inviabilizam a sua participação no grupo; b) definir estratégias que valorizem a participação nas classes de conjunto; c) definir estratégias que fomentem o aparecimento de novas formações artísticas; d) estudar este fluxo de entradas e saídas, perspetivando a compreensão das motivações dos alunos com um índice de fidelização mais baixo.

¹ Questões ao nível da estrutura física de alguns alunos e a dimensão de alguns instrumentos condicionam a participação em alguns grupos.

1.3. Estrutura do trabalho

Para além da introdução, o presente relatório encontra-se organizado em duas partes. Na primeira, temos o enquadramento legal, que remete para um conjunto de leis, as quais suportam as orientações que regem atualmente a prática artística no todo nacional, em particular na Região Autónoma da Madeira. Apresentamos ainda o enquadramento teórico, com a respetiva fundamentação, onde são referidos alguns autores, nomeadamente: Gonçalves (2006) e João de Barros (1881-1960), que defendem a importância de uma educação através das expressões artísticas.

Ainda neste capítulo, descrevemos o projeto da Divisão de Expressões Artísticas da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, explanando as atividades artísticas extraescolares, que dão corpo a uma Temporada Artística. Definimos, também, o perfil de líder e o conceito de motivação, dimensões basilares no projeto apresentado.

A segunda parte corresponde ao projeto de investigação e às respetivas conclusões.

2. ENQUADRAMENTO

2.1. Práticas artísticas extraescolares na DSEAM

2.1.1. Enquadramento teórico

A “Educação Estética” defendida por Schiller no século XVIII e a “Educação pela Arte” no século XX, através de Read (Santos *cit.in* Gonçalves 2006), constituíram dois marcos dignos de registo que defendem a importância de uma educação através das expressões artísticas. Bernard Hugonnier (o então Diretor para a Educação da Organização do Desenvolvimento e Cooperação Económica (OCDE), comentou no *Jornal Público* (2006.03.08):

Através das artes, os jovens aprendem competências muito importantes para as sociedades atuais, nomeadamente a capacidade de trabalhar em equipa, de se expressar, de lidar com emoções e de relacionar-se com outras culturas.

Comparada com a realidade da maioria dos países europeus,

nomeadamente com os países nórdicos, a educação artística em Portugal, mesmo que reivindicando o seu espaço e embora a legislação consagre a sua importância no desenvolvimento de crianças e jovens e

reconheça o potencial da sua ação, ainda se apresenta como aquela parte do currículo que é remetida para segundo plano (Gonçalves, 2006, pp, 6/7).

Nesta ordem de ideias e tendo presente a posição do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação estética e ensino artístico e sua relevância na educação, destacamos alguns estudiosos nesta matéria:

No âmbito da 1.^a República, João de Barros (1881-1960) levou a cabo uma campanha pela Educação Artística, na qual defende que uma sociedade democrática não pode progredir sem o “culto da arte” (Cristóvão, 2007).

Com o 25 de abril, há uma mudança na forma de pensar e agir sobre estas áreas do ensino, resultando em 1978 a criação, no Ministério da Educação, do Gabinete Coordenador do Ensino Artístico que:

sob a direção de Madalena Perdigão, apresentou em 1979 um Plano Nacional de Educação Artística, embora não adotado; registre-se que até à década de 80, a legislação que regulamentava o ensino artístico remontava à década de 30 (Gonçalves, 2006, p. 21).

A partir de 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, a importância das artes na educação ganha uma outra dimensão. Em 1987 aparece o projeto “Escola Cultural” que, dois anos mais tarde, é substituído pelo projeto “A Cultura começa na Escola”, projeto este que entretanto se extinguiu.

O diploma do quadro do Ensino Artístico em vigor é aprovado em 1990 pelo decreto-lei 344/90, o qual, ao beber da experiência anterior, vem reforçar a importância do Plano Nacional de Educação Artística de 1978.

O Ministério de Educação, a Secretaria de Estado da Juventude e o Clube Português de Artes e Ideias lançam em 1993 o programa PAIDEA – Arte nas Escolas que, até 1997, fez-se representar em 180 escolas secundárias. A partir desta data, os projetos de atividades artísticas multiplicaram-se nas escolas em contextos diferenciados (Gonçalves, 2006, pg. 22).

2.1.2. Enquadramento legal

A forma como se apresentou a Educação Artística ao longo do tempo, atendendo à diversidade de áreas que agrega, não facilitou a implementação de orientações que estruturassem uma reflexão consistente nesta matéria.

A Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 73.º, n.º 2 e 3, defende que é da responsabilidade do Estado promover a democratização da Educação e da Cultura. Diz ainda que lhe compete “(...) garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, a investigação científica e da criação artística” (art. 74.º, 3d) e que “(...) todos têm direito à fruição e criação cultural” (art. 78.º, n.º 1). A Lei Fundamental considera essencial a ligação da escola com o meio, defendendo a responsabilidade do Estado de “inserir as escolas na comunidade que servem e estabelecem a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais;” (art. 74.º, n.º 3f).

Através do decreto-lei n.º 310/83 de 1 de julho, há uma reestruturação do ensino da Música, Dança, Teatro e Cinema no Conservatório Nacional e escolas afins, potenciador para o desencadear um percurso de renovação sistemática do ensino da música, o que não veio a acontecer.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, no seu art. 3.º, constatamos que:

O sistema educativo organiza-se de forma a (...) contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico (...) valorizando os (...) diferentes saberes e culturas (...) contribuindo para a (...) utilização criativa dos tempos livres” (Lei 46/86, art. 3.º).

Por sua vez, os artigos 5.º, 7.º, 8.º, 9.º, 10.º e 11.º expõem a necessidade do estímulo à criação, à expressão, à formação cultural e artística, de acordo com a especificidade do grau de ensino; para tal, todas estas dimensões só serão concretizáveis se aplicadas, desde logo, na formação de professores (art. 31.º) (Gonçalves, 2006).

Foi com o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto que se determinou tempos letivos e disciplinares dedicados às Artes para todos os ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Já a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, ao considerar as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, concebeu, entre outros diplomas legais para a implementação da reforma educativa, “o decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, o qual apresenta as bases gerais da organização a educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar” (Gonçalves, 2006, pg. 27).

Na Região Autónoma da Madeira e por intervenção da atual Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia é uma prática efetiva desde 1980, quer em contexto curricular, quer em contexto de complemento curricular, tendo sido alargado à educação pré-escolar e aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e secundário com o projeto de “Modalidades Artísticas”.

Em 2002, fruto do sucesso alcançado ao nível do 1.º ciclo do ensino básico, o projeto “Modalidades Artísticas” é oficializado, contando com a adesão da quase totalidade das escolas da RAM. Nesta altura, apenas a disciplina de educação musical era lecionada no 2.º ciclo do ensino básico, embora existindo já em algumas escolas os designados “clubes” de Música ou de Teatro, estes últimos sem acompanhamento pedagógico (Gonçalves C., Cristóvão N., Esteireiro P., (2016).

2.1.3. Divisão de Expressões Artísticas da DSEAM/DEA

A Divisão de Expressões Artísticas é um projeto que se iniciou em 1984 e constitui uma das unidades orgânicas de coordenação e apoio à Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), à qual compete:

- a) Proporcionar a ocupação criativa dos tempos livres de crianças e jovens, com ou sem necessidades educativas especiais, através de atividades de natureza artística que proporcionem o estímulo e o desenvolvimento das diferentes formas de comunicação e expressão artística;
- b) Promover atividades extraescolares de expressão artística, nomeadamente nas áreas da música, da dança, do teatro e da expressão plástica;
- c) Promover a criação e coordenação, numa perspetiva inclusiva, de grupos musicais, teatrais e de dança, designadamente coros, orquestras, tunas, ensembles, grupos de teatro e de dança;
- d) Promover concertos e espetáculos em toda a Região com os grupos corais, instrumentais, teatrais e de dança;
- e) Participar em concertos, espetáculos e outros eventos promovidos por entidades oficiais e particulares;
- f) Promover o intercâmbio a nível regional, nacional e internacional, em colaboração com entidades oficiais e particulares, numa perspetiva de promoção dos valores educativos, culturais e tradicionais da Região Autónoma da Madeira;

g) Implementar e difundir experiências e projetos artísticos que contribuam, numa perspetiva inclusiva, para o desenvolvimento criativo e integral dos intervenientes e para a modificação de atitudes sociais face às pessoas com necessidades especiais (JORNAL OFICIAL da RAM, quarta-feira, 12 de junho de 2013, II Série Número 110, Artigo 14º).

2.1.4. Atividades artísticas extraescolares

Nas últimas três décadas, a Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), da Direção Regional de Educação, tem vindo a alicerçar-se como um dos mais importantes polos madeirenses de formação de jovens, no âmbito das atividades extraescolares, nas diferentes áreas artísticas, conforme referido no Jornal oficial da RAM de 12 de junho de 2013:

“(…) Promover atividades extraescolares de expressão artística, nomeadamente nas áreas da música, da dança, do teatro e da expressão plástica;...” (Publicado no JORNAL OFICIAL da RAM, quarta-feira, 12 de junho de 2013, II Série Número 110, Artigo 14º).

A Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de Outubro, na sessão III, art. 28, ponto 3 - alínea F e pontos 4 e 5 respetivamente, defende que a educação extraescolar deve assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos com atividades de natureza cultural. A referida Lei defende ainda que estas atividades podem realizar-se em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, ou em sistemas abertos, com recurso a meios de comunicação social e a tecnologias educativas específicas adequadas e que compete ao Estado a sua implementação, apoiando as que, neste domínio, sejam da iniciativa das autarquias, associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, associações de educação popular, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e profissionais e outras.

É neste sentido que as atividades artísticas promovidas pela Direção de Serviços de Educação Artística Multimédia, através da Divisão de Expressões Artísticas (DEA) albergam os domínios da música, do teatro, da dança, da expressão plástica e

multimédia, num total de 29 atividades², destinadas a crianças e jovens em idade escolar, e a partir do nascimento.

A filosofia deste projeto contempla, ainda, o acesso de pessoas com necessidades especiais, num princípio de igualdade de oportunidades e de mudança da sua imagem social. Saliente-se que este acesso depende dos recursos humanos disponíveis.

Presentemente, as atividades da DEA são frequentadas por cerca de 1100 crianças e jovens, dos quais aproximadamente 300 integram as atuais 19 formações artísticas que se apresentam em concertos e espetáculos por toda a Região Autónoma da Madeira e no exterior, através de uma Temporada Artística.

2.1.5. Formação de grupos

A prática artística de conjunto revela-se de grande importância para a formação das crianças e jovens, na medida em que proporciona o enriquecimento artístico, cultural, social e lúdico, através de ensaios e apresentações públicas. E neste âmbito, desde a primeira hora que o projeto da Divisão de Expressões Artísticas valorizou esta prática, proporcionando a partilha de competências e percursos artísticos diferenciados, aos quais assomam as relações de amizade, tanto entre os alunos, quanto entre os diretores artísticos. Naquele contexto, que pode dizer-se, informal, para além de se promover a aquisição de competências artísticas, proporciona-se propostas de futuro e prepara-se homens e mulheres para melhor enfrentarem os desafios de um mundo globalizado e competitivo.

A tabela I apresenta a constituição dos grupos da DSEAM, destacando o número de alunos e a percentagem em termos de fidelização, nos últimos cinco anos.

²**Atividades:** Orientações musicais para Pais e Bebés, Ateliê musical infantil, Bandolim, Cordofones madeirenses, Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Guitarra elétrica, Viola baixo, Flauta de Bisel, Clarinete, Flauta Transversal, Trombone de varas, Trompa da harmonia, Trompete, Eufónio, Saxofone, Oboé, Tuba, Percussão, Piano, Acordeão, Iniciação à prática coral, Coros, Teatro, Dança, Ateliê de pintura e Cinema de animação.

Tabela I – Grupos da DSEAM e respetiva fidelização dos alunos nos últimos 5 anos

N.º	Grupos	N.º de alunos	1 Ano		2 Anos		3 Anos		4 Anos		5 Anos	
			N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
1	Altacena	14	14	100%	2	14%						
2	Consort de Bisel	8	8	100%	7	88%	7	88%	6	75%	5	63%
3	Coro Infantil	59	58	90%	43	73%	35	59%	22	37%	13	22%
4	Coro Juvenil	41	41	100%	30	73%	26	63%	14	34%	10	24%
5	Dolcemente	3	3	100%	3	100%	3	100%	3	100%	1	33%
6	Ensemble de Acordeões	7	7	100%	5	71%	3	43%	2	29%		
7	Ensemble de Clarinetes	15	15	100%	14	93%	11	73%	8	53%	7	47%
8	Ensemble de Cordas	13	13	100%	13	100%	11	85%	9	69%	6	46%
9	Ensemble de Guitarras	15	15	100%	12	80%	10	67%	8	53%	6	40%
10	Ensemble de Percussão	7	7	100%	3	43%	3	43%	3	43%	3	43%
11	Ensemble Vocal Regina Pacis	9	9	100%	7	78%	6	67%	5	56%	4	44%
12	GMT-Oficina Versos	12	12	100%	9	75%	9	75%	8	67%	8	67%
13	Incorporarte	9	9	100%	7	78%	5	56%	4	44%	3	33%
14	Kaleidoscope	18	18	100%	18	100%	16	89%	14	78%	14	78%
15	Línguas de Palco	12	12	100%	6	50%	6	50%				
16	Ninfas do Atlantico	8	8	100%	3	38%						
17	Orquestra de bandolins	19	19	100%	16	84%	11	58%	7	37%	7	37%
18	Orquestra de Sopros	64	64	100%	58	91%	46	72%	29	45%	23	36%
19	Si Que Brade	11	11	100%	8	73%	8	73%	8	73%	3	27%
	Total de elemento/ano	344	343		264		216		150		113	

Estes grupos têm por objetivo:

- a) Proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento artístico, cultural e lúdico, através de ensaios e apresentações;
- b) Promover a participação de crianças e jovens em concertos e espetáculos, dando cumprimento ao plano da Temporada Artística, estipulado no início de cada ano;
- c) Corresponder a convites de diferentes entidades, em eventos culturais de âmbito pedagógico, em escolas, instituições públicas e privadas e de solidariedade social (Documento Normativo da DEA/DSEAM, (2015/2016).

O surgimento destas formações artísticas remonta a 1987, ano em que se formaram os primeiros grupos: o Coro Infantil e a Tuna de Instrumentos de Corda Tradicionais Madeirenses, hoje designada por Si Que Brade. As restantes formações foram surgindo à medida que foram introduzidas novas atividades, nomeadamente, grupos de Teatro e de Dança.

A tabela II ilustra os diversos grupos, referindo alguns dados biográficos.

Tabela II – Dados biográficos dos Grupos da DSEAM

N.º	Grupo	Ano de fundação	N.º alunos	Diretor Artístico
5	Coro Infantil	1987	59	Zélia Gomes
17	Orquestra de Bandolins	1987	19	Teresa Leão
19	Si que Brade	1987	11	Roberto Moritz
14	GMT – Oficina Versus	1989	12	Ester Vieira
6	Coro Juvenil	1991	41	Zélia Gomes
18	Orquestra de Sopros	1993	64	Aquilino Silva
9	Ensemble de Clarinetes	1996	15	José António de Sousa
15	Incorporarte	1999	9	Juliana Andrade
13	Ensemble Vocal Regina Pacis	2001	9	Zélia Gomes
11	Ensemble de Guitarras	2002	15	José António Silva
12	Ensemble de Percussão	2003	7	Eduardo Fernandes
1	Línguas de Palco	2004	12	Miguel Vieira
8	Ensemble de Acordeões	2004	7	Slobodan Sarcevic
4	Consort Bisel	2005	8	Sara Faria
10	Ensemble de cordas	2005	13	Rostyslav Kuts
7	Dolcemente	2008	3	Sara Faria
3	Alta Cena	2012	14	Paula Rodrigues
16	Kaleidoscope	2012	18	Yuriy Tsikhotsky
2	Ensemble vocal Ninfas do Atlântico	2013	8	Zélia Gomes

2.1.6. Temporada Artística

Falar da Temporada Artística (TA) da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), é referir-se a um projeto que se apresenta na Região Autónoma da Madeira de forma descentralizada e com impactos comprovados em públicos heterogéneos.

Este projeto resulta de um conjunto de práticas artísticas extraescolares, desenvolvidas pela DSEAM, através da Divisão de Expressões Artísticas (DEA), cujo propósito é

proporcionar a crianças desde o nascimento e a jovens em idade escolar, uma prática artística diversificada, pois estão contempladas diferentes modalidades: Música, Teatro, Dança, Expressão Plástica e Multimédia.

Anualmente, em média, são cerca de 1.100 crianças e jovens, alguns dos quais ocupam hoje lugares de destaque nas mais diferentes áreas económico-sociais do panorama regional e que, nas suas palavras, consideram a formação e as experiências artísticas obtidas, uma mais-valia para a sua atividade profissional.

Fruto das diversas dinâmicas inerentes àquelas práticas, e porque se preconiza, não só as performances a solo, mas sobretudo, uma prática artística de conjunto, surgem diferentes formações artísticas, as quais dão corpo a este projeto de TA, como é o caso dos Coros, das Orquestras, dos Ensembles e dos grupos de Teatro e de Dança. Esta Temporada Artística tem por objetivos:

- Divulgação das formações artísticas da DSEAM, através de um plano anual;
- Apresentação de concertos e espetáculos de forma descentralizada e em toda a RAM, com os diferentes grupos da DSEAM;
- Apresentação de espetáculos interativos, promovendo a partilha de percursos artísticos diferenciados, com o objetivo de aproximar a escola à comunidade envolvente, contribuindo para a formação de públicos;
- Realização de espetáculos inclusivos e consequentemente a participação de alunos e utentes com necessidades educativas especiais;
- Promoção de intercâmbios com os grupos da DSEAM e outros, a nível regional, nacional e internacional;
- Sensibilização da população regional e visitante para a importância das práticas artísticas e preservação do património artístico da RAM (Site da DSEAM – Temporada Artística 2017).

A tabela III apresenta alguns dados indicadores, relativos ao ano civil de 2015, os quais são representativos dos impactos da Temporada Artística, em termos de envolvimento na comunidade.

Tabela III – Excerto do quadro de indicadores da DEA

Indicador	Total 2014	Meta 2015	1.º T 2015	2.º T 2015	3.º T 2015	4.º T 2015	Total 2015	% Δ Anua l	% Meta		
			1.º T 2014	2.º T 2014	3.º T 2014	4.º T 2014					
Formações artísticas da DRE/Educação Artística	Grupos	22	20	30	22			30	136 %	150 %	
	Alunos - Alunos/utentes	445	440	513	445			513	115 %	117 %	
	Colaboradores (internos e externos)	SD	SM	61	SD			61	NA	NA	
	% de alunos com >= 5 anos de frequência nas formações artísticas	26%	30%	SD	26%			SD	SD	SD	
Concertos/ Espetáculos	Planificados	77	57	15	28	6	6	55	71%	96%	
				28	26	8	15				
	Não planificados	206	93	9	40	17	79	145	70%	156 %	
				23	53	23	107				
	Cancelados/indeferidos/adiados	32	SM	2	8	8	14	32	100 %	NA	
				3	6	8	15				
	Fora da RAM	4	SM	0	0	1	0	1	25%	NA	
				0	0	4	0				
	Espetáculos inclusivos	25	13	3	13	0	0	16	64%	123 %	
				12	8	0	5				
	Espetáculos em simbiose	45	8	6	6	3	0	15	33%	188 %	
			23	12	0	10					
N.º de participações de alunos/ utentes e colaboradores	6238	5000	668	1202	585	1708	4163	67%	83%		
			748	1753	238	3499					
Espetáculos com receita	102	100	12	21	6	60	99	97%	99%		
			20	13	3	66					
Municípios contemplados	12	10				9	9	75%	90%		
						12					
Espetadores (valores aproximados)	6134	7700	576	1869	291	1471	4208	69%	55%		
			6	2	5	2					
			419	1830	448	3437	5				
			0	2	0	4					
Total de espetáculos realizados	255	150	22	60	12	75	169	66%	113 %		
			48	73	27	107					
Espetáculos interativos	Propostos	6	33	10	0	0	0	10	167 %	30%	
				0	4	0	2				
	Realizados	13	15	8	6	1	0	15	115 %	100 %	
				6	5	0	2				
	Participantes	Alunos/utentes/colaboradores-DEA	222	250	180	104	8	0	292	132 %	117 %
					113	109	0	0			
		Professores-DEA	37	40	9	18	1	0	28	76%	70%
					12	20	0	5			
	Alunos-escolas	308	350	34	342	40	0	416	135 %	119 %	
				101	61	0	146				
Professores-DAEA	14	25	12	10	1	0	23	164 %	92%		
			8	4	0	2					
Escolas contempladas	22	24	12	8	2	0	22	100 %	92%		
			15	5	0	2					
N.º de Parceiros	65	64				61	61	94%	95%		
						65					
N.º de Parcerias	448	400	44	62	12	217	335	75%	84%		
			105	124	42	177					
Press releases	89	SM	13	34	4	5	56	63%	NA		
			25	32	15	17					

A tabela que acabamos de apresentar reflete dados estatísticos, em que se pretende comparar determinados indicadores correspondentes aos anos de 2014 e 2015; desde logo, apresentamos o total dos resultados obtidos em 2014, cruzando com a meta de 2015. Esta meta é definida no início do ano civil e é calculada com base no total dos resultados do ano anterior. Como podemos verificar, em alguns indicadores superamos a meta, no entanto, ficamos aquém noutros, resultado de variáveis internas e externas que não conseguimos controlar.

Destacamos alguns indicadores representativos da envolvência deste projeto junto da comunidade: o número de grupos e de alunos, e utentes que participaram nos diferentes eventos, o número de espetáculos inclusivos e de simbiose, e o total de espetáculos realizados.

3. APRENDIZAGENS SOCIAIS

3.1. Impactos sociais da prática de conjunto

Face às manifestações artísticas/culturais por todo o espaço regional (RAM) e considerando a qualidade e diversidade das suas performances, as formações artísticas da DSEAM são muito solicitadas para se apresentem em diferentes contextos (semanas culturais, festas de encerramento de atividades letivas, comemoração de efemérides, Festas de Natal e Fim do Ano, concertos em parceria com grupos de diversas localidades, entre outros).

Toda esta dinâmica cultural, pela envolvência de crianças e jovens e pela apresentação de projetos inovadores, movimenta públicos heterogéneos, sendo co-responsável pela dinamização de diferentes espaços culturais que vêm emergindo ao longo dos anos, um pouco por toda a ilha. Em alguns casos, o impacto da massificação destas práticas artísticas de conjunto, o “peso” da imagem em termos de formação e do repertório apresentados e, por último, a qualidade das formações artísticas, marcam a diferença ao nível dos índices de motivação, face a outro tipo de grupos da localidade que se apresentam de certa forma, debilitados, quer por falta de alunos na sua constituição, quer por razões de ordem artística e/ou financeira.

3.2. Implicações na dinâmica cultural local

Através da Temporada Artística, a DSEAM tem tido a preocupação de recuperar e divulgar o património cultural madeirense³ junto de milhares de cidadãos nacionais e estrangeiros que anualmente visitam a Região. Esta preocupação, para além da promoção da cultura e das artes, também contribui, para o desenvolvimento da economia da Região Autónoma da Madeira. Por outro lado, com a apresentação de um número significativo de eventos, distribuídos pelos onze municípios da RAM, pretende-se inculcar hábitos de frequência de espaços culturais, e formar públicos ativos e críticos. Trata-se de um verdadeiro serviço educativo à comunidade madeirense, na medida em que se promove eventos, cujos reportórios apresentam géneros e estilos diferenciados.

4. LIDERANÇA

4.1. Conceitos

A liderança é como a Beleza: difícil de definir, mas fácil de reconhecer (Bennis, *cit in* Gonçalves, 2008, pg.7).

Desde há muito tempo que o tema liderança vem sendo estudado, o que vem justificar a diversidade de abordagens e definições. Segundo Stogdill, este termo terá surgido por volta do ano 1300 da era cristã (Bergamini (1994, *cit. in* Gonçalves 2008), e poderá ser entendido como um “processo para influenciar as atividades de um grupo organizado nos seus esforços no estabelecimento e execução de metas” (Gonçalves 2008, pg.9). Já Carapeto e Fonseca (2005), referem que atualmente, a liderança é considerada uma qualidade que se aprende e desenvolve. Parte-se do pressuposto de que há um conjunto

³ De entre as várias edições evidenciamos as seguintes: **50 Histórias de Músicos na Madeira**, da autoria de Paulo Esteireiro, editado pela Associação Regional de Educação Artística (AREArtística), (2008); **5 Olhares sobre o Património Musical Madeirense** da autoria de Rui Camacho, Elisa Vasconcelos, Catarina Dinis, Carlos Jorge Pereira, António Rodrigues, editado pela AREArtística (2011); **CD-ROM+ÁUDIO: Instrumentos Musicais da Tradição Popular Madeirense**, uma organização da Secretaria Regional de Educação e Cultura/ Direção Regional de Educação /Gabinete Coordenador de Educação Artística/Centro de Investigação e Documentação, editado pela AREArtística e Associação Musical Xarabanda (2007); **CD-ROM+ÁUDIO: O Machete Madeirense no Séc. XIX**, com a supervisão e coordenação editorial de Manuel Morais e Paulo Esteireiro, editado pela Direção Regional dos Assuntos Culturais/Direção Regional de Educação/ Gabinete Coordenador de Educação Artística/ Divisão de Investigação e Documentação (2009).

de habilidades, capacidades e saberes que influem no que determina a ação de um líder, líder este que, de acordo com Gonçalves (2012, pg.67), surge com,

a missão de dirigir, orientar, conduzir uma equipa ou uma organização. (...) através da influência (...) sobre um grupo (...) uma liderança paradoxal já que o social e o pessoal complementam-se.

O conceito de liderança - uma dimensão fulcral para as organizações - tem vindo a manifestar-se através de diferentes estilos, com intuito de potencializar a arte de bem dirigir. Contudo, esta multiplicidade de conceitos transporta em si uma panóplia de entendimentos diferenciados ao nível de conteúdo, mas convergentes no princípio da potencialização da Liderança (Teixeira, 2016).

4.2. Tipos de liderança

Muito se escreve sobre gestão e liderança, pelo que é pertinente evidenciar as diferenças entre gestores e líderes, aqui apresentadas por Boyett e Boyett, 1998 (*cit. in* Carapeto & Fonseca (2005, pg.82), como se demonstra na tabela IV:

Tabela IV – Diferenças entre gestores e líderes

GESTORES	LÍDERES
Fazem as coisas da forma correta	Fazem as coisas certas
Interessam-se pela eficiência	Interessam-se pela eficácia
Administram	Inovam
Mantêm	Desenvolvem
Focalizam nos sistemas e estrutura	Focalizam nas pessoas
Baseiam-se no controlo	Baseiam-se na confiança
Organizam e formam equipas	Alinham pessoas com uma direção
Enfatizam táticas, estruturas e sistemas	Enfatizam a filosofia, valores essenciais e metas partilhadas
Têm uma visão de curto prazo	Têm uma visão a longo prazo
Perguntam como e quando	Perguntam o quê e porquê
Aceitam o <i>status quo</i>	Desafiam o <i>status quo</i>
Orientam-se para o presente	Orientam-se para o futuro
Centram-se nos resultados finais	Centram-se no horizonte
Desenvolvem etapas e horários detalhados	Desenvolvem visões e estratégias
Buscam previsibilidade e ordenam	Buscam a mudança
Evitam riscos	Correm riscos
Motivam as pessoas a cumprir os padrões	Inspiram as pessoas a mudar
Usam a influência posição a posição (superior ao subordinado)	Usam a influência pessoa a pessoa
Exigem obediência	Inspiram os outros a seguir
Operam dentro das regras, regulamentos, políticas e procedimentos organizacionais	Operam fora das regras, regulamentos, políticas e procedimentos da empresa
Recebem um cargo	Tomam a iniciativa para liderar

Após análise da tabela, desde logo depreendemos que a figura do gestor direciona a sua ação na administração e respetiva obtenção de resultados, divergindo do papel de um líder, mais focado no estabelecer e cultivar laços entre as pessoas; dando maior enfoque ao líder, gostaria de referir Drucker, (1996, *cit in* Gruber, 2001, pg. 23), para quem, aquele é na maioria dos casos, resultado de um percurso, de uma aprendizagem, pois, “líderes natos poderão existir mas, com certeza, poucos dependerão deles”. Segundo o mesmo autor, o líder define-se por quatro condições básicas:

- Alguém que possui seguidores, pois sem eles não poderá existir;
- Alguém que não se preocupa com a popularidade mas sim com os resultados;
- Alguém que não se preocupa só com o fazer, mas sim em dar o exemplo;
- Alguém que não encara a liderança para ganhar posição mas sim, como ato de responsabilidade.

Drucker, (*cit. in* Goldsmith, 1996, pg. 229), refere que "o líder do passado era uma pessoa que sabia como dizer. O líder do futuro será uma pessoa que saberá como perguntar".

É neste entendimento, que os líderes das organizações escolares devem ter um papel mais interventivo no contexto escolar, envolvendo-se a outro nível, no sentido de compreender melhor as necessidades dos indivíduos; por vezes, os pensamentos e as leituras de ambas as partes são antagónicas por falta de conhecimento e partilha de ideias. Hoje, não basta o líder influenciar e orientar o comportamento das pessoas; é necessário que ele apresente um estilo de liderança participativa, envolvendo os subordinados no processo de tomada de decisões (Gonçalves, 2008), e desta forma, em articulação com as Teorias da Administração, com as pessoas, e com o enfoque do líder de hoje para o futuro direcionado para ser:

um *coach* e facilitador, ter *empowerment*, ou seja, delegar autoridade e, consequentemente, liderança; conciliar estratégia com visão de futuro; seguir valores partilhados; unificar o grupo, ter um enfoque mais amplo no nós e no nosso departamento (Gonçalves, 2012, pg.76).

Partindo do princípio que estas questões deverão ser as nossas premissas e linhas de orientação salienta-se:

Como podemos ser melhores? Como podemos fazer melhor? E, se aceitarmos que o mundo real em que vivemos e trabalhamos é um mundo de pessoas, então é essencial conhecermo-nos melhor, sabermos o que nos motiva e como podemos ser mais motivados (Gonçalves, 2012, pg.76).

4.3. Técnicas de liderança

O sustento da liderança de forma eficaz passa por compreender e envolver-se com a missão da organização, defini-la e apresentá-la de forma clara e visível pelos seus seguidores, definindo as metas e as prioridades. O líder eficaz, pelo facto de assumir responsabilidades, dificilmente é permissivo; o seu grande objetivo passa por obter a confiança da sua equipa. Segundo (Peeling, 2007), o líder é aquele que pretende garantir a continuidade da sua equipa, independentemente de estar perante pessoas mais velhas ou até mais experientes na matéria; é o líder que exerce a autoridade e impõe a disciplina, isto, para atingir a sua missão, a qual passará por definir o rumo e os objetivos da sua equipa e orientá-la nesse sentido.

“O verdadeiro líder é o que leva a seus liderados a encontrarem significado em seu trabalho. Em suma, ele lhes dá poder e confiança. Poder visto como capacidade de traduzir a intenção em realidade e sustentá-la, através da busca de novas maneiras de atuar diante das mudanças ambientais” (Bennis & Nanus, 1998, *cit. in* Gruber, 2001, pg. 49).

Na ótica da Common Assesement Framework (CAF), (*cit. in* Carapeto & Fonseca 2005), o líder deve:

- “Desenvolver e comunicar a visão, a missão e os valores;
- Desenvolver e implementar um sistema de gestão da organização;
- Motivar e apoiar as pessoas na organização e atuar como modelo;
- Gerir as relações com a esfera política e as outras partes interessadas (stakeholders)”;

ajustada à opinião de Carapeto e Fonseca (2005, pp. 87/88):

- No “**planeamento do trabalho**” através do qual se procura informação com o objetivo de definir as tarefas do plano de trabalho
- Na “**promoção da mudança**” explicando os objetivos e o plano, distribuindo tarefas e estabelecendo normas para o grupo
- No “**controle**” que assegure os padrões de qualidade ao nível do ritmo de trabalho, ao concretizar de objetivos e impulsionamento de ação versus decisão;
- No “**apoio**” ao nível da aceitação dos contributos dos colaboradores, do encorajamento, motivação, envolvimento dos mesmos; da criação do espírito de equipa, resolução de desacordos, no fundo pelo bom entrosamento de todos.
- Na “**informação**” permanente do grupo”;
- Na “**avaliação**” dos resultados, do desempenho da equipa, das diversas opiniões.

Rogers (*cit. in* Veiga-Branco 2004, pg.21) diz-nos: “se eu facilitar o desenvolvimento pessoal dos outros em relação comigo, então devo desenvolver-me igualmente”.

Deste modo, se por um lado a competência emocional pessoal determina a forma como cada um se gere a si próprio e daí surge a *autoconsciência* ao nível do conhecimento das suas emoções, forças, limitações e sentido de valor pessoal; por outro, temos a *auto-regulação* dessas mesmas, através do autocontrolo, do ser consciencioso, do ter a capacidade de adaptabilidade / flexibilidade para a mudança / inovação.

4.4. Papel do diretor artístico

O diretor artístico de um evento é aquele que, na maior parte das vezes e entre outras funções, gere a conceção de determinado produto artístico, sendo responsável pela direção e realização de todo o processo de criação artística. É ainda da sua responsabilidade, a garantia da qualidade artística do projeto, gerindo os recursos artísticos e definindo todas as etapas em termos administrativos, de maneira que atinja os objetivos pretendidos. Para colmatar possíveis conflitos que possam surgir no decorrer do processo, é conveniente que este apresente alguma habilidade na gestão de pessoas.

Para além das responsabilidades atrás referidas, o diretor artístico dos grupos da DSEAM, deverá ainda:

- Entregar à Produção (PRD) no início do ano letivo, mais concretamente até à segunda semana de outubro os dados atualizados do Grupo (GP), a constituição currículo e a foto);
- Reunir com a PRD, com quinze dias de antecedência, para tratar de toda a logística referente à concretização do Concerto/espetáculo agendado;
- Entregar à PRD o FR-295 “Programa para concertos” e outros alunos de divulgação, com um mês de antecedência, em formato digital, ou em papel, com letra legível;
- Apresentar entre 50 a 60 minutos de repertório;
- No local do evento, deve abordar o responsável pela parceria e identificar-se na qualidade de responsável artístico pelo grupo da DSEAM;
- Efetuar o teste de som no local, teste este que deverá terminar até aos 30 minutos que antecedem o início do concerto;
- Preparar-se para apresentar o grupo ao público presente, nunca esquecendo a referência à DSEAM/DRE/DRE; em caso de manifestar alguma insegurança, poderá fazê-lo por escrito.

No caso de existir público estrangeiro presente, tanto quanto possível, deverá realizar-se uma breve apresentação em inglês (mesmo que tenha que recorrer a algum elemento para o fazer);

- No final do evento, deverá agradecer aos parceiros envolvidos e ao público presente;
 - Através de formulário FR-09 “Avaliação de eventos/espetáculos” deverá pronunciar-se ao nível da avaliação do evento em questão, como também terá que registar a assiduidade dos alunos do grupo (este documento deverá ser entregue à PRD, logo na semana seguinte). Sempre que o evento seja de simbiose ou pluridisciplinar os diferentes itens de avaliação deverão ser preenchidos pelo DAGP promotor do evento, que após contacto com os colegas recolherá alunos para a avaliação.
- d) Contatar o CPRD ou o CDEA para qualquer questão de última hora que não tenha sido contemplada (Documento Normativo da DEA/DSEAM, (2015/2016).

5. MOTIVAÇÃO

5.1. Conceitos

Em todos os setores da sociedade, uma ação motivada por qualquer indutor, quer de forma intrínseca como extrínseca, é determinante para alcançar as metas expectáveis.

Segundo Craig Pinder,(*cit. in* Gonçalves 2012, p. 46), a motivação é:

um conjunto de forças energéticas que têm origem, quer no indivíduo quer fora dele e que moldam o comportamento no trabalho, determinando a sua forma, direção, intensidade e duração.

Para Koenes, a motivação no ser humano define-se como “um estado emocional que se gera dentro de uma pessoa como consequência da influência que exercem determinados motivos no seu comportamento (Gonçalves, 2012, p. 46).

Foram vários os autores que tentaram compreender a abrangência deste conceito, debruçando-se sobre este problema que se apresenta como um paradigma da sociedade atual; falo nomeadamente em Maslow, Alderfer, Hersberg, entre outros. Para Doron e Parot (*cit. in* Gonçalves, 2012, p. 47), é devido à motivação que:

as necessidades se transformam em objetivos, planos e projetos”, na medida em que, a motivação promove a aprendizagem, define orientações, identifica os meios e os fins, e respetivos recursos humanos.

Poderemos concluir que a motivação é uma dimensão muito poderosa, que se adapta permanentemente às circunstâncias, e que, ao permanecer no íntimo de cada pessoa, tem grandes implicações ao nível da definição das ações.

Em educação, atendendo que é notória uma falta de motivação de uma mancha significativa de alunos, refletida em resultados pouco abonatórios, o que constitui um grande problema para os professores, é importante compreender quais são esses fatores e o que influencia o seu desenvolvimento, com o objetivo de criar estratégias suscetíveis de alterar os comportamentos desses mesmos alunos.

5.2. Teorias motivacionais

“O fracasso da maioria das nossas empresas não está na falta de conhecimento técnico. E sim, na maneira de lidar com as pessoas” (Glasser, *cit. in* Bergamini, 1997, p .25).

De facto, nos dias de hoje, e porque as organizações não precisam de se preocupar com dificuldades técnicas, uma vez que têm máquinas “inteligentes”; nem com recursos financeiros, pois na maioria dos casos, apresentam uma economia relativamente estável, é a ausência de valorização dos recursos humanos que faz toda a diferença, ao nível do défice do sucesso. (Bergamini, 1997). Este autor refere ainda, a diversidade de interesses e justifica de forma clara o facto de as pessoas não fazerem as mesmas coisas pelas mesmas razões; são os seus laços de personalidade, as suas predisposições e emoções, as suas atitudes, bem como as suas crenças, entre outros motivos.

“...Não existe o pequeno génio da motivação que transforma cada um de nós em trabalhador zeloso ou nos condena a ser o pior dos preguiçosos”(...) a desmotivação não é defeito nem qualidade pois, está ligada a questões específicas (Bergamini, 1997, pg. 27).

Por vezes, assistimos a situações de revolta, as quais traduzem tendências para desafiar o controlo a que as pessoas são submetidas, coexistindo facilmente com a atitude conformista que é uma forma de expressão submissão (Deci, *cit. in* Bergamini, 1997). Manter-se aberto ao convívio social, procurando a harmonia de grupo e acreditar que com tato se chega a uma negociação produtiva, ilustra a motivação daqueles para quem, ser socialmente bem aceite e merecer consideração por parte do outro, é o que realmente importa. Lutar pela excelência, mostrando preocupação pelo sucesso dos demais, descreve o perfil do líder que anseia por se sentir co-participante pelo desenvolvimento das pessoas e das organizações. Contudo, é no sentido que cada um atribui àquilo que faz e lhe dá satisfação, através de uma relação estreita com a sua escala de valores, que contribui para a sua existência de ser motivado (Bergamini, 1997).

Durante os anos 50, Maslow, psicólogo clínico, apresentou duas premissas básicas a respeito do comportamento motivacional; por um lado, as pessoas defendem intransigentemente a satisfação dos seus desejos, estando principalmente motivadas em atendê-los. Por outro, e quando não há respostas para essas necessidades, geram estados interiores de tensão interna, levando o indivíduo a comportar-se numa tentativa de reduzir tal tensão.

“(…) todas as teorias históricas e contemporâneas de motivação se unem na consideração das necessidades, impulsos, estados motivadores, em geral, com importunos, irritantes, indesejáveis, desagradáveis, como algo de que nos devemos livrar” (Maslow, *cit. in* Bergamini, 1997, p. 71).

Ainda segundo este autor, as necessidades defendidas pelas pessoas devem ser universais e organizadas hierarquicamente. Essa hierarquia compreende, desde as necessidades básicas ao bem-estar físico até aquelas de ordem mais superior que envolvem a autorrealização ou a busca do indivíduo - níveis de necessidades humanas, conforme passamos a descrever:

- Necessidades fisiológicas, relacionadas com questões básicas de sobrevivência do organismo;
- Necessidades de segurança, refletidas na preocupação e encontrar ambientes confortáveis, livres de ameaças;
- Necessidades sociais, viradas para a aceitação do indivíduo no grupo;
- Necessidades de estima, direcionadas para o interior de cada indivíduo, procurando uma auto-estima positiva;
- Necessidades de autorrealização, apostando no desenvolvimento e na potencialidade do indivíduo.

Para além de Maslow, outros estudiosos debruçaram-se sobre estas matérias, apresentando contributos muito valiosos, mesmo que, partilhando algumas ideias similares.

Para Murray, as necessidades apresentam as forças motivadoras mais importantes da personalidade e determinavam, não só a sua intensidade como a própria direção do comportamento. Dois fatores compõem essas necessidades: o primeiro de ordem qualitativa, representado pelo tipo de objetivo ou motivo para o qual era dirigida a ação e o segundo, refere-se ao aspeto energético ou quantitativo, caracterizado pela força ou intensidade desse motivo na direção do objetivo. Murray diferencia-se de Maslow na

medida em que as necessidades não se apresentavam hierarquizadas, para quem aquelas poderiam entrar em ação ao mesmo tempo (Bergamini, 1997).

Alderfer propõe a teoria ERG (existence, relatedness, Grow), apresentando estes objetivos com a seguinte sequência: necessidades de existência, referindo-se a todas as fisiológicas e de segurança; as de relacionamento, reivindicando significado e bom relacionamento social; por último, as necessidades de crescimento, que valorizam a auto estima e auto realização (Bergamini, 1997).

Por sua vez, Deci e Ryan defendem que a motivação para qualquer tarefa é intrínseca e advém da satisfação para com a própria tarefa em si. Dizem estes autores que, embora as pessoas também se movam através de motivações extrínsecas, o facto de estarem orientadas à busca de recompensas, esta atitude só funciona enquanto estas recompensas são visíveis.

“ (...) enquanto as pessoas estão orientadas à busca de recompensas, estarão prontas a seguir o caminho mais curto possível para chegar o mais rápido que puderem a elas; quando intrinsecamente motivadas, as pessoas são mais autênticas, desenvolvem maior capacidade de autonomia em administrar a si mesmas e são capazes de se relacionar com os de mais de maneira mais profunda” (Deci & Ryan, *cit. in* Bergamini, 1997, p. 75).

5.3. Técnicas de motivação

Segundo Bzuneck, “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”(Moraes & Varela, 2007, pg. 3).

Para Balancho e Coelho (*cit in* Moraes & Varela, 2007, pg. 3),

a motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido

Conforme nos refere NOT (1993), toda a atividade, seja ela qual for, desenvolvida em qualquer faixa etária, implica uma dinâmica que poderá ser referenciada em dois conceitos: energia e direção; serão estes os grandes pilares que sustentam toda a motivação (Moraes & Varela, 2007). Apesar de estes constituírem os pressupostos para que estejam garantidos altos níveis de motivação, em educação, será necessário que os responsáveis compreendam que os estímulos que motivam a aprendizagem, também vão beber aos contextos onde residem os alunos (Moraes & Varela, 2007).

“A motivação do aluno, portanto, está relacionada com trabalho mental situado no contexto específico das salas de aula. Surge daí a conclusão de que seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios de seu contexto” (Brophy, & Bzuneck, *cit. in* Moraes & Varela, 2007, pg. 7).

Neste sentido, a valorização externa, relativa às habilidades adquiridas, quer seja por parte dos pais, quer de conhecidos, promove significativamente o incentivo à motivação; este reconhecimento poderá favorecer uma boa autoestima, e também uma motivação intrínseca (Moraes & Varela, 2007).

Também Denny (1993, p.21), apresenta-nos algumas orientações que, pelo seu carácter transversal e intemporal, ajudam a promover motivação a qualquer indivíduo:

- **Temos de estar motivados para motivar os outros**, caso contrário, torna-se uma missão impossível;
- **A motivação requer uma meta** clara e específica, que represente esforço em relação ao futuro;
- **A motivação não dura sempre**, pelo que é um processo contínuo, havendo necessidade de atualizar informação, através de seminários, troca de experiências e vivências;
- **A motivação requer reconhecimento** que poderá manifestar-se, quer verbalmente como por escrito;
- **A participação motiva**, pelo que haverá necessidade de envolver mais as pessoas nos projetos;
- **Os nossos progressos motivam-nos**, pelo que devem funcionar como impulso para uma auto-motivação;
- **O desafio só motiva se puder ser ganho**, pelo que, há que acreditar nos desafios pois, constituem meios extremamente eficazes para inspirarem as pessoas a aperfeiçoar a sua atividade;
- **É motivador pertencer a um grupo**, desde logo, registre-se a importância que as pessoas dão à sensação e estarem integradas; quanto mais pequena for o grupo a que pertencem, maior será a lealdade, a motivação e o esforço. “Vestir a camisola” por uma causa motiva as pessoas

II PARTE

6. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

6.1. Introdução

Nesta parte, procede-se à abordagem metodológica da investigação, descrevendo todo o processo inerente à mesma e justificando, desta forma, a metodologia utilizada. Tendo presente a pertinência da investigação em causa, pretendemos ainda fundamentar a sua credibilidade, a qual será sustentada por diferentes reflexões de grupos diferenciados, em contexto de *Focus Group* e pelas referências teóricas referidas.

6.2. Opção metodológica

Segundo Vilelas (2009), a investigação científica compreende a “atividade que permite obter conhecimentos científicos, ou seja, conhecimentos objetivos, sistemáticos, claros, organizados e verificáveis” (Vilelas, 2009, pg. 57). Será neste sentido que o investigador, antes de partir para esta atividade, terá que sistematizar as suas dúvidas e elaborar questões, de maneira que conceba uma estratégia, tendo presente o objeto de estudo; só depois irá optar pelos métodos que lhe permitirão fazer o confronto entre a teoria e os factos (Santos, 2012).

Ao considerar que todo o processo de investigação coloca o investigador confrontado com o problema da adequação da abordagem metodológica, Canário (1996) diz-nos argumenta que:

as opções técnicas mais empíricas não são inseparáveis da opção mais teórica da construção do objeto. É em função de um certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise de dados se impõe” (*cit. in* Santos, 2012, pg. 248).

Por outro lado, no entender de Quivy e Campenhoudt (1992), “A escolha entre métodos depende das hipóteses de trabalho e das exigências de formação necessárias para a aplicação correta de cada método” (*cit. in* Gongalves, 2006, pg. 63).

São vários os autores que se debruçam sobre estas matérias, como é o caso de Afonso (2005), que defende que o tratamento da informação qualitativa reveste-se de um processo ambíguo, moroso e reflexivo, concretizando-se numa lógica de crescimento e

aperfeiçoamento (Gonçalves,2016, pg.61); Bogdan e Biklen (1994), partilham da mesma opinião, na medida em que ela favorece uma atitude mais sensível de educadores e professores, face à avaliação do seu próprio trabalho e dos colegas.

Estes autores defendem ainda que a investigação qualitativa tem vindo a merecer a escolha da maioria dos investigadores sobre questões educacionais, pois apresenta algumas características que nos permitem entender melhor os resultados, tais como:

- Recolha de dados diretamente pelos professores
- Indução e análise de conteúdos dos dados recolhidos
- Comparação entre as atividades e respetivos modelos
- Centra-se essencialmente ao nível dos processos (*cit. in* Gonçalves, 2006, pg. 64).

Apesar de no contexto da educação, a investigação qualitativa adotar diversas formas e ser orientada em contextos múltiplos (Bogdan & Biklen, 1994; Vilelas, 2009), a maioria das abordagens pretende: “compreender a realidade social das pessoas, grupos e culturas” (Vilelas, *cit. in* Santos, 2012, pg. 248); segundo Doyle (1977) este tipo de investigação “representa uma tendência considerável da investigação atual, conquistando um lugar de crescente importância nas Ciências Sociais” (*cit. in* Santos, 2012, pg. 248).

Para Tuckman (2005), recorrer à investigação qualitativa em determinado estudo implica que os acontecimentos só se possam compreender se apreendermos as perceções e a interpretação feita pelos sujeitos que neles participam; por sua vez, Stake defende que “o estudo qualitativo tira partido das formas triviais da familiarização com as coisas” (*cit. in* Santos, 2012, p. 249).

Para Bogdan e Biklen (1994), o objetivo da investigação qualitativa é compreender melhor o comportamento e a experiência humanas, registar o processo através do qual os indivíduos constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados; a investigação qualitativa é, assim, “uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que vivem” (Vilelas, 2009), razão pela qual, “os investigadores qualitativos estão (...) interessados em compreender as perceções individuais do mundo” (Bell, 2004) (*cit. in* Santos, 2012, pg. 249).

Assim, e tendo presente este método de investigação, realizou-se o estudo – Práticas artísticas de conjunto - Papel da liderança na motivação dos seus participantes – com intuito de se compreender as razões que sustentam ou não a motivação de alguns alunos, que fazem uma caminhada em grupo, através de uma prática artística, por forma a “percebendo os sujeitos a partir das suas conceções, recaindo no significado que atribuem às suas experiências e vivências quotidianas” Bogdan e Biklen (1994), Erickson (1986), Cunha (2007, *cit. in* Santos, 2012, p. 251).

“A investigação qualitativa é uma arte. Os métodos qualitativos não têm sido tão refinados e estandardizados como em outros tipos de investigação. O investigador é um artífice. O cientista social qualitativo é estimulado a criar o seu método próprio. Seguem-lhe linhas orientadoras mas não regras. Os métodos servem o investigador; nunca o investigador é o escravo de um procedimento” (Taylor & Bogdan, 1986, pg. 20).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação de carácter qualitativo é fundamental perceber o que os sujeitos experimentam e o modo como interpretam as suas experiências quotidianas, e foi nessa base que “orientámos este estudo, com o propósito de reunir as informações que refletissem os significados construídos pelos atores sobre os processos sociais nos quais estão envolvidos” (Santos, 2012, pg. 252).

A recolha de dados baseou-se nas entrevistas realizadas a três grupos distintos, numa lógica de *Focus Group*: Diretores artísticos, alunos de grupos e, por último, os respetivos encarregados de educação, sendo todas estas informações foram submetidas à análise de conteúdo. O que fundamenta a opção desta estratégia de recolha de informações é o cruzamento de dados recolhidos, face à diversidade de atores envolvidos, e assim obter informações o mais fidedignas possível.

O cruzamento ou triangulação destes dados, segundo os autores Coehn e Manion (1980), Pourtois e Desmet (1988), tem por objetivo a utilização de dois ou mais métodos na recolha de dados, por ocasião do estudo de um aspeto do comportamento humano (*cit. in* Santos, 2012, pg. 253). Tendo presente os vários tipos de triangulação – triangulação dos dados, triangulação de investigadores, triangulação teórica e triangulação metodológica (Vilelas, 2009, *cit. in* Santos, 2012, pg. 253), neste caso, e porque as fontes são diversificadas, iremos considerar a triangulação das fontes.

Face ao problema colocado neste estudo, com o propósito de perceber com maior clareza o que estará na base da sua relevância e querendo encontrar soluções, os

diferentes participantes no *Focus Group* foram confrontamos com questões relacionadas com as suas vivências em contexto de grupo.

Com esta investigação, pretendemos encontrar respostas que justifiquem alguns índices de fidelização, considerando a baixa percentagem a este nível manifestada em alguns grupos, critério este que esteve na base da seleção dos grupos.

6.3. Instrumentos e procedimentos

Após a identificação da problemática que justifica o projeto em causa e tendo presente a sua pertinência, passamos à definição do tipo de investigação e de todos os materiais de suporte que pudessem responder às questões colocadas por este estudo.

Na fase seguinte, e ao pretender iniciar a recolha de dados para esta investigação, começámos por formalizar o pedido de autorização ao Diretor Regional de Educação (DRE) (anexo I), para que tal investigação fosse concretizada na DSEAM. Face ao parecer favorável do DRE (Anexo II), partimos para a identificação dos cinco grupos desta Direção de Serviços, com os índices mais baixos ao nível da fidelização dos alunos, nos últimos cinco anos (Anexo III); estes representavam o objeto do estudo.

Tendo presente que a metodologia a utilizar seria o *Focus Group* em três momentos distintos, desde logo, foram definidos os respetivos públicos-alvo: Os diretores artísticos dos grupos atrás referenciados, um aluno dos mais antigos de cada um destes grupos, a ser designado pelo director artístico (Anexo IV) e os respetivos encarregados de educação; a estes últimos, foi formalizado um convite para a sua participação (Anexo V).

Com o propósito de perceber os motivos que justificavam os índices de fidelização nos diferentes grupos da DSEAM, e com a respetiva orientação e acompanhamento da coordenadora do mestrado (anexo VI), foram elaborados três guiões, um para cada público-alvo, a serem utilizados em contexto de *Focus Group*, os quais foram validados por peritos, docentes da Universidade Fernando Pessoa (Anexos VII e VIII). Estes guiões apresentavam tópicos para cada um dos *Focus Group*, considerando a envolvência das pessoas em questão, quer fossem alunos, diretores artísticos ou encarregados de educação.

Aquando do contacto para marcação do dia, hora e local para a realização do *Focus Group*, todos os envolvidos foram informados dos objetivos do estudo. A todos os participantes nos *Focus Group* foi solicitada a maior clareza e frontalidade nas observações, como também, o respetivo consentimento para a gravação das partilhas, com os diferentes pontos de vista. A cada indivíduo e, por ocasião da transcrição das entrevistas, foi atribuída uma abreviatura, tendo presente a sua natureza: Alunos – *Aluno*; Diretor Artístico – *DA*; Encarregados de Educação - *EE*, sendo cada uma numerada de 1 a 5, com o intuito de garantir a confidencialidade dos participantes.

Relativamente à análise de conteúdo, e considerando as diferentes transcrições realizadas, foi possível construir um gráfico para cada um dos *Focus Group*, refletindo o número de referências e respetiva percentagem face aos tópicos evidenciados pelos vários intervenientes. A leitura dos resultados leva-nos a encontrar algumas respostas face às questões que suportam esta investigação.

6.4. Focus group

Tendo surgido no século passado, na área das ciências sociais, o *Focus Group* é uma técnica de recolha de dados em expansão, pois o seu campo de ação tem vindo a estender-se a diferentes áreas e o interesse por parte dos investigadores tem sido constante (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001; Morgan, 1996, 1997; Sagoe, 2012; Stewart, Shamdasani & Rook, 2007, *cit. in* Silva, 2014).

Também designado como grupo de discussão, o *Focus Group* é uma técnica que poderá ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação. Silva (2014), inspirado em Morgan (1996, 1997), refere que o *Focus Group* é uma técnica de investigação de recolha de dados através da interação do grupo sobre uma temática, apresentado pelo investigador. Segundo o mesmo, o *Focus Group* compreende três componentes essenciais:

- Método de investigação direcionado à recolha de dados
- Promove a interação na discussão do grupo, enquanto fonte dos dados
- Reconhece o papel ativo do investigador na dinamização da discussão do grupo para efeitos de recolha de dados (Silva, 2014).

A estas características, Krueger e Casey (2009) salientam a importância desta técnica ao nível da focalização em determinado assunto e, por conseguinte, a sua compreensão e o facto dos participantes que os integram terem alguma característica em comum que se reveste de alguma relevância, face ao tema em discussão; é graças a todas estas características que Krueger e Casey (2009) afirmam que os *Focus Group* são formações de grupos especiais, na medida em que:

aquilo que os define e os distingue de outros tipos de grupo é o facto de serem dirigidos à recolha de dados qualitativos junto de pessoas com algum tipo de semelhança, numa situação de grupo, através de uma discussão focada (Silva, 2014, pg.178).

Nesta linha de interpretação, Carlini-Cotrim, (1996, *cit. in* Duarte, 2007, pg. 78), sublinha:

A coleta de dados através de grupo focal tem como uma de suas maiores riquezas se basear na tendência humana de formar opiniões e atitudes na interação com outros indivíduos. [...] As pessoas em geral precisam ouvir as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias. E constantemente mudam de posição (ou fundamentam melhor sua posição inicial) quando expostas a discussões de grupo. É exatamente este processo que o grupo focal tenta captar.

Em todo este processo, o papel do moderador é fulcral na medida em que, conhecendo os objetivos da pesquisa, deve fomentar a dinâmica na discussão, de modo a respeitar as opiniões, evitando introduzir qualquer ideia preconcebida. Deve promover o debate entre os participantes sem se dirigir a cada um deles, de maneira a que as ideias surjam e sejam emitidas pelos participantes de forma espontânea.

Não se busca necessariamente um consenso e, sim, um confronto de opiniões, que será tanto mais enriquecedor quanto maior for a sinergia entre os participantes (Duarte, 2007, pg. 78).

Apesar de falarmos de uma técnica poderosa em termos de recolha de dados, o *Focus Group* também apresenta algumas fragilidades; se por um lado permite fornecer dados com alguma ligeireza e com custos reduzidos, apresentando respostas a um conjunto de temáticas, através do recurso a um leque de indivíduos heterogéneo, quer em termos de níveis de escolaridade, quer pelos diferentes contextos (Stewart, 2007), por outro, o papel do moderador na gestão dos dados e no impacto perante os elementos do grupo poderá suscitar questões ao nível da dinâmica do grupo (Morgan, 1996, *cit. in* Silva, 2014).

6.5 Focus Group - Público-alvo

Considerando a importância da reflexão sobre as dinâmicas apresentadas através dos vários projetos e a monitorização do índice de satisfação dos seus autores, visando a consolidação das práticas e a garantia da sua sustentabilidade, o presente projeto tem como propósito aferir as motivações de algumas crianças e jovens que integram cinco formações artísticas da DSEAM, há, pelo menos, cinco anos consecutivos.

Porque o projeto Temporada Artística da DSEAM, ao defender a transmissão de uma herança cultural no espaço regional, através de uma persistente e periódica intervenção artística, é basilar estar atento às mudanças, adotando práticas interativas e participativas. Neste entendimento, é importante confrontar todos os seus protagonistas, “procurando a construção de novas visões sobre o modo de estar e de atuar nos diferentes espaços onde interage” (Nobre (2013, pg. 1). É neste sentido que, em contexto de *Focus Group*, abordaremos cinco diretores artísticos, cinco alunos de grupos e respetivos encarregados de educação.

6.5.1. Alunos dos grupos

Aos cinco alunos representativos de cinco grupos distintos da DSEAM, quisemos apurar algumas ideias no sentido de compreender os seus graus de motivação, considerando o percurso artístico ao longo de cinco anos consecutivos, bem como perceber e o que poderá justificar algumas interrupções no percurso.

6.5.2. Diretores artísticos

Relativamente aos cinco diretores artísticos, e porque cada vez mais é importante refletir sobre o papel do líder, a quem compete conduzir as ações individuais e de grupo que se desenrolam no interior das organizações, pretendemos perceber as suas perceções, face a um conjunto de variáveis que podem comprometer o normal funcionamento do grupo, nomeadamente a adesão e assiduidade dos seus alunos.

6.5.3. Encarregados de educação

No que concerne aos cinco encarregados de educação (pai ou mãe), foi nosso objetivo perceber a valorização que é atribuída a este projeto, ao nível da formação dos seus

educandos para a vida e aferir a relação de proximidade que possa existir com a organização DSEAM.

7. TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Segundo Bloor (2001), Krueger e Casey (2009) e Morgan (1998, *cit. in* Silva, 2014), o *Focus Group* não se esgota na fase da discussão, pelo que esta é apenas uma fase do processo. Assim evidenciamos:

- **Planeamento** – Fundamenta-se nos objetivos do projeto e estrutura o Focus Group (prepara guião da entrevista, identifica os participantes, define o número de grupos e de alunos por grupo).
- **Preparação** – Prevê o recrutamento dos participantes e as condições logísticas de realização dos grupos, como a escolha do local.
- **Moderação** – Forma do moderador se apresentar ao grupo, pois as competências de moderação e de dinâmica de grupo que este possa possuir representam alunos críticos do ponto de vista do seu sucesso.
- **Análise de dados** – Registados os dados através de gravação, o investigador procede à codificação dos mesmos através da atribuição de categorias; armazenamento da informação, compilação de todos os estratos do texto por categorias; interpretação, através de uma análise sistemática dos dados, recorrendo a métodos específicos.
- **Divulgação dos resultados** – Proceder ao relatório escrito com a preocupação de tornar compreensível a análise dos resultados utilizados.

De entre os vários objetivos atribuídos ao *Focus Group*, identificar os potenciais problemas de um projeto e compreender como os participantes falam acerca do seu envolvimento e motivação, foram aqueles que suscitaram maior interesse.

Neste sentido, e considerando o objetivo de estudo em questão, promovemos três *Focus Group*: num primeiro momento, com cinco diretores artísticos, representativos dos grupos com o índice de fidelização mais baixo; num segundo momento, com um aluno de cada um destes grupos, de preferência, o que apresenta maior tempo de frequência no grupo; por último, com os respetivos encarregados de educação.

8. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta investigação tem como principal foco a identificação de fatores que suportam a motivação dos alunos de algumas formações artísticas da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, considerando algumas variáveis com implicações a este nível, nomeadamente, o papel dos diretores artísticos e dos encarregados de educação. Com o recurso ao *Focus Group*, o qual configurou a parte qualitativa da investigação, foi possível identificar os momentos mais marcantes promotores da motivação dos alunos.

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos, tendo presente as categorias, subcategorias e os tópicos que estiveram na base da partilha de ideias e respetivos registos obtidos no *Focus Group*, bem como a análise e discussão dos resultados obtidos.

Para uma melhor aferição e clareza dos resultados, optamos por refleti-los em gráfico, no qual, em cada tópico podemos constatar não só o número de referências, mas também a respetiva percentagem, evidenciando a valorização atribuída a cada um destes tópicos.

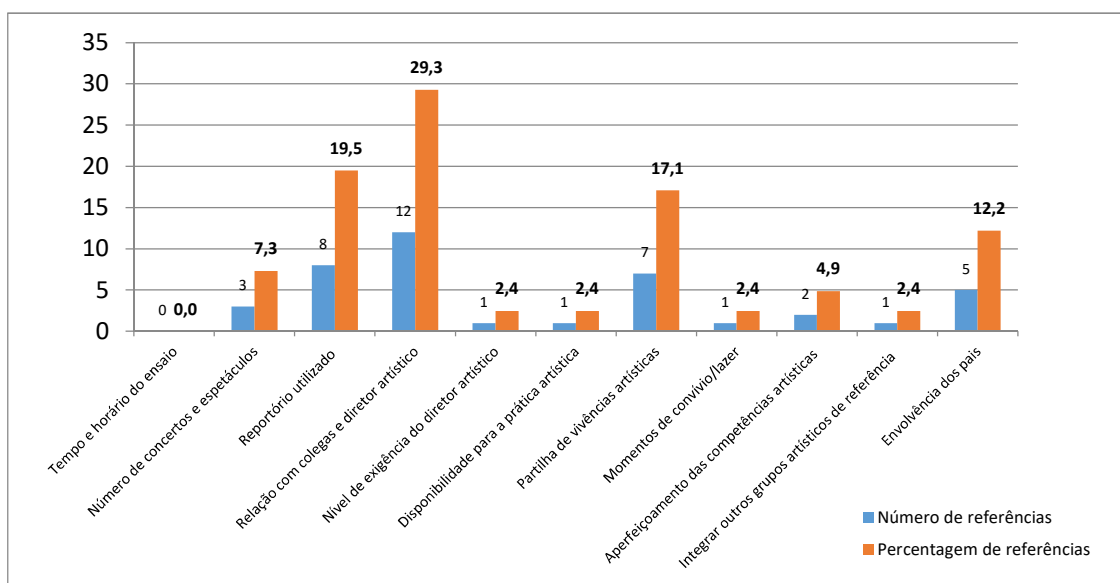
8.1. Resultados das partilhas dos alunos que integram os grupos

Para aferir as motivações que justificam a permanência dos alunos nos grupos, garantindo níveis de fidelização consideráveis, foram considerados alguns tópicos, (gráfico1), com o objetivo de promover a partilha de ideias, conforme passamos a enunciar:

- Tempo e horário do ensaio
- Número de concertos e espetáculos
- Reportório utilizado
- Relação com colegas e diretor artístico
- Nível de exigência do diretor artístico
- Disponibilidade para a prática artística
- Partilha de vivências artísticas

- Momentos de convívio/lazer
- Aperfeiçoamento das competências artísticas
- Integrar outros grupos artísticos de referência
- Envolvência dos pais

Gráfico 1 – Número de referências e respetiva percentagem face aos tópicos considerados no *focus group* – Alunos dos Grupos



Nos quadros I, II e III, apresentam-se as descrições dos discursos por objetivos, tópicos e unidades de discurso:

Quadro I – Descrição dos discursos dos cinco alunos em contexto *focus group* – Relação com os colegas e diretor artístico

Objetivo	Tópicos	Unidades de discurso
Compreender as motivações dos alunos para integrarem o grupo	Relação com colegas e diretor artístico	“...se não fosse a criação duma relação afetiva com a minha professora, também provavelmente nada disto se dava...”;
		“...já não é uma relação aluno-professor, é uma relação de amizade, é amigo para amigo...”;
		“...o diretor artístico tem um papel fulcral no desenvolvimento, tanto musical como pessoal do aluno...”;
		“...se o professor não tem este carinho, esta atenção pelo aluno, obviamente que o aluno vai sentir-se desmotivado...”;
		“...o diretor artístico e o professor têm um papel crucial aqui, porque (...) se não conseguir puxar pelo aluno, o aluno acaba por se desmotivar só por si próprio...”

Quadro II – Descrição dos discursos dos cinco alunos em contexto *focus group* – *Reportório utilizado*

Objetivo	Tópicos	Unidades de discurso
Compreender as motivações dos alunos para integrarem o grupo	Reportório utilizado	“(…) motivar, por exemplo, com peças a solo, motivar os alunos para que possam mostrar o seu talento”;
		“...ganhei um gosto e isso é tudo muito graças ao reportório que é tocado no grupo...”;
		“É-nos apresentado a música ou um tema e nós temos de criar para esse tema e acho que a minha professora sempre, (...) sempre tentou nos motivar e motivar-se a ela própria, para fazer sempre coisas que agradam os dois lados”;
		“...eu estou aqui há oito anos; (...) e continuo sempre, sempre motivada, é sempre trabalhos novos, é sempre (...) é a evolução que nós criamos, ...”.

Quadro III - Descrição dos discursos dos cinco alunos em contexto *focus group* – *Partilha de vivências artísticas*

Objetivo	Tópicos	Unidades de discurso
Compreender as motivações dos alunos para integrarem o grupo	Partilha de vivências artísticas	“(…) depois na rua, nos concertos, mostrar o trabalho que é feito; acho que é uma motivação para os alunos dar a mostrar esse trabalho para a cultura;...”;
		“...poder integrar um grupo, poder fazer música com as outras pessoas que também estão lá pelas mesmas razões que nós, (...), para mim foi um fator de motivação (...) e achei um desafio super interessante e muito recompensador obviamente;”
		“...a interação com outros grupos, é sempre muito bom, porque nós começamos a conhecer e é isto que nos dá motivo, (...) porque nós estamos a lidar com pessoas que gostam daquilo que nós também gostamos, (...)”;
		“...essa interação entre os diversos grupos, é muito importante para conhecer-se uns aos outros, aprender novas coisas e isso, de facto, é muito fundamental, (...)”

No que diz respeito ao objetivo: *Compreender as motivações dos alunos para integrarem o grupo*, verifica-se que de forma muito expressiva o tópico: *Relação com*

colegas e diretor artístico, apresenta a percentagem mais elevada - 29,3%, mostrando ser o fator mais determinante na motivação dos alunos que integram os grupos. Num segundo plano e ainda com alguma relevância, temos o *reportório utilizado* com 19,5 % das referências. A *partilha de vivências artísticas* com 17,1 % das referências, não deixa de representar desafios potenciadores de motivação extra, em termos de envolvimento ao projeto.

É do conhecimento generalizado que uma prática artística em grupo, apresenta-se, não só como uma atividade potenciadora de competências teórico-práticas, mas também promove uma relação entre pares, onde as vivências, a partilha, a comunicação e o respeito mútuo entre colegas, através desta interação social fomentam a motivação intrínseca.

A motivação do aluno poderá depender do grau de dificuldade/facilidade do reportório e do valor que o aluno atribui a esse mesmo reportório. Neste sentido, é fundamental estabelecer um equilíbrio entre a dificuldade do reportório e as competências apresentadas pelo aluno, evitando o desinteresse do aluno por um reportório demasiado fácil e o desconforto perante aquele demasiado difícil.

O valor que cada aluno confere a uma atividade, e conseqüentemente a sua motivação para a mesma, pode ser identificado através das razões com que ele justifica a sua participação nessa atividade” (Asmus, 1986, *cit. in* Fonseca, 2014, p. 36).

É também importante haver equilíbrio entre o repertório que o professor considera importante para o aluno naquele estágio de aprendizagem e o repertório de que o aluno gosta, de modo a não desinteressar o aluno ou eliminar a motivação intrínseca que possa existir” (O’Neill & McPherson, 2002, *cit.in* Fonseca, 2014, p. 36).

Relativamente à partilha de vivências artísticas, o facto dos alunos serem confrontados com dinâmicas diferenciadas, apresentadas por outras formações, despertava o interesse, ganhando uma motivação intrínseca para a sua prática artística. Naturalmente que a partilha de experiências e vivências em conjunto, são promotoras da aprendizagem.

O sucesso dos alunos parece estar positivamente relacionado com um desempenho eficaz dos seus professores, com o apoio dos encarregados de educação e com um ambiente escolar salutar e atrativo. Aos professores, cabe-lhes o dever de procurar diferentes estratégias de motivação para os seus alunos, estimulando-os na busca de novos objetivos e concretizações, garantindo que todos têm oportunidades de aprendizagem recompensadoras (Pereira, 2011, p.41).

Segundo os dados, os fatores que apresentam menor relevância ao nível da sua motivação para as práticas artísticas de conjunto, e por ordem decrescente em termos de valorização, são: envolvimento dos pais; número de concertos e espetáculos; aperfeiçoamento das competências artísticas; nível de exigência do director artístico; disponibilidade para a prática artística; momentos de convívio e de lazer; integração de outros grupos artísticos de referência, o tempo e horário de ensaios.

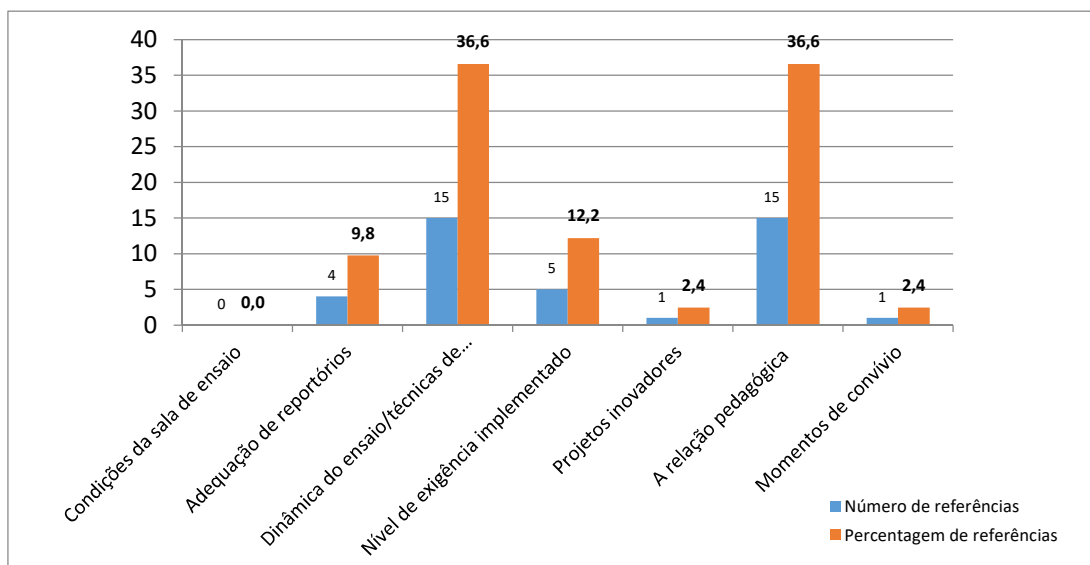
Face aos dados apresentados, podemos concluir que a relação interpessoal, quer com os colegas, quer com o director artístico, é o fator mais decisivo na motivação dos alunos, ao nível do seu percurso artístico e que é o garante, por excelência, dos índices de fidelização mais altos. “Um clima positivo é aquele (...) onde os alunos partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor; (...) onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo (...)” (Schmuck, 1988, *cit. in* Palha, 2015, p. 10).

8.2. Resultados das partilhas dos diretores artísticos

Relativamente aos diretores artísticos (gráfico, 2) e perspetivando a identificação de variáveis que, segundo estes, justificassem a motivação dos alunos nos grupos, a partir da sessão do *Focus Group*, foram considerados os seguintes tópicos:

- Condições da sala de ensaio
- Adequação de reportórios
- Dinâmica do ensaio/técnicas de trabalho
- Nível de exigência implementado
- Projetos inovadores
- A relação pedagógica
- Momentos de convívio

Gráfico 2 – Número de referências e respetiva percentagem face aos tópicos considerados no *focus group* – **Diretores Artísticos**



Nos quadros IV, V e VI, descreve-se a descrição dos discursos dos directores artísticos em contexto *focus group*:

Quadro IV - Descrição dos discursos dos directores artísticos em contexto *focus group* – Dinâmicas do ensaio/técnicas de trabalho

Objetivo	Tópicos	Unidades de discurso
Perceber o papel do diretor artístico na motivação dos alunos do seu grupo	Dinâmica do ensaio/técnicas de trabalho	“...sou uma pessoa muito(...) que trabalho muito com o humor”
		“...temos aulas que somos capazes de ficar a aula inteira a conversar; coisas deles, coisas minhas, de partilha, são a nível emocional mesmo e acho que esta proximidade é importante e dá-lhes também (...) há uma valorização também do trabalho deles e deles como pessoas (...)”
		“...este lado mais humano do trabalho com eles, não só do resultado final, é (...) importante para motivá-los, e para eles se sentirem importantes e essenciais no grupo e valorizá-los”
		“...eles também têm um papel muito ativo a nível de trabalho de criação, e de pesquisa, e das ideias e procuro isso neles, (...) acho que é por ai, para tê-los empenhos no projeto...”

		<p>“...é preciso abordar uma linguagem que vai desde adultos até crianças, (...) procurar fazer ensaios fluidos, fazer com que as pessoas se sintam bem (...) e que o trabalho aconteça...”</p>
		<p>“...a dinâmica do ensaio não começa só quando se toca, ou quando se lê uma música; todo o processo até lá se chegar é muito importante, eles perceberem que fazem parte, não só porque são alunos fundamentais, cada um deles, mas acima de tudo, porque têm que colaborar com tudo o resto”</p>
		<p>“...acho que um fator também importante é (...) na questão da organização de ensaios, é cumprirmos horários...”</p>

Quadro V - Descrição dos discursos dos directores artísticos em contexto *focus group* – Relação pedagógica

Objetivo	Tópicos	Unidades de discurso
Perceber o papel do diretor artístico na motivação dos alunos do seu grupo	Relação pedagógica	“...acho que é mesmo transparência, sinceridade, mesmo a nível (...) do trabalho técnico, a honestidade de dizer tá bem, não tá bem, podes trabalhar isto...”
		“...eu tenho o cuidado de trabalhar com cada um de formas diferentes, a forma como eu abordo, há uns que eu sou extremamente exigente, (...)”
		“É diferenciação pedagógica e é um tratamento honesto, (...) acho que parte tudo daqui...”
		“...essa relação com os alunos tem de ser uma coisa constante, tem de ser a base; (...) temos de...lhes dar confiança, eles têm que se sentir confortáveis ali, (...)”
		“...é muito importante tratar cada um pelo seu nome, cada um pela sua especificidade, cada um pela sua dificuldade, (...), mas acima de tudo trata-los como pessoas, trata-los quando estão doentes, também cuidar deles”;
		“(...) para além da confiança é o respeito, acima de tudo; respeito do espaço do outro, (...) que depois aparece o respeito musical, o respeito artístico, e aí depois aparece tudo, (...)”
		“(...) acho que parte também da nossa motivação porque se nós formos pessoas motivadas para, acho que isso também passa para os alunos e tem a ver um bocadinho com a entrega e da forma como trabalhamos com eles...”

Quadro VI - Descrição dos discursos dos directores artísticos em contexto focus group – Nível de exigência implementado e a adequação dos reportórios

Objetivo	Tópicos	Unidades de discurso
Perceber o papel do diretor artístico na motivação dos alunos do seu grupo	Nível de exigência implementado	“(…) sou extremamente exigente, trabalho muito ao nível da exigência e (…) os meus alunos têm noção disso (…) e o profissionalismo está presente,(…)”
		“(…) o facto de eu lhes dar objetivos concretos, ajuda a que eles consigam planificar o seu estudo, tanto ao nível da escola como no trabalho da aula, como no trabalho de grupo, (…)”
		“...eu antecipo que eu preciso deles e respeito o espaço deles nos outros sítios onde eles têm de ter realmente outras responsabilidades...”
		“(…) há disciplina, há exigência, (…) e eles têm noção e têm respeito; eles sabem quando é que têm de trabalhar e quando é que vão e que têm espaço para brincar (...)”
		“Se definirmos os objectivos desde inicio, (...) eles sentem isto, e fazem...”
	Adequação dos reportórios	“(…) o primeiro impacto tem a ver com a identificação, com o trabalho a nível artístico, com o pensamento (...) qual é o objetivo do grupo e que tipo de trabalho o grupo faz, daí os alunos identificarem-se, se calhar, com o trabalho e a forma como é feito...”
		“...é muito importante que o reportório tenha vários níveis de intenção; para já tem de ser aliciante; muitas vezes aliciante a nível do desafio, tecnicamente tem que haver um equilíbrio entre naipes, (...). Tem também de ser divertido; (...)”
		“...há que criar uma série de desafios em termos técnicos, em termos de desafio para o próprio grupo...”
		“... o facto de criar sempre coisas novas é mais fácil porque eu trabalho com eles, eu trabalho para eles, eu crio para aqueles alunos potenciando o que cada um tem de bom; (...) nesse sentido eles sentem-se, se calhar, valorizados (...)”

Identificamos as posições dos diretores artísticos, em contexto de *Focus Group*, tanto ao nível do número de referências, quanto da respetiva percentagem, evidenciando a valorização atribuída a cada um dos tópicos considerados.

Como podemos constatar, para os diretores artísticos, *As dinâmicas do ensaio/técnicas de trabalho* a par da *relação pedagógica*, ambas com 36,6% das referências, apresentam-se como as áreas mais significativas em termos da motivação dos alunos para integrarem os grupos, ainda que reconheçam que *a relação pedagógica* é também um dos fatores essenciais. Logo depois, surgem fatores como o *nível de exigência implementado* com 12,2 % das referências e a *adequação dos repertórios* com 9,8 % das referências.

Do ponto de vista dos diretores artísticos, podemos concluir que as *dinâmicas e técnicas de trabalho* apresentadas em sala de aula, fazem toda a diferença no aumento dos níveis de motivação dos alunos, para a prossecução de uma prática artística (O'Neill & Gary McPherson, 2002; Maehar, et al., 2002, *cit. in* Neves, 2012, p. 4), apresentam algumas estratégias a este nível:

Sugerem ensinar estratégias de estudo específicas, ajudar os alunos a definirem os seus objetivos a curto prazo e a longo prazo, incentivar o sentido de competência, assegurar que os alunos não ficam demasiado ansiosos com a performance, fornecer modelos positivos, oferecer variedade nas tarefas, procurar tarefas com um nível adequado de exigência e oferecer aos alunos algum controle no seu processo de aprendizagem.

A relação pedagógica estabelecida entre o aluno e o director artístico é outro dos fatores muito valorizados por estes (Booth, 2009),

“(...) os alunos olham para os seus professores e para tudo o que estes fazem e dizem, e o entusiasmo destes pela arte é-lhes transmitido; eles sentem-no e sabem se é real ou fingido. A autenticidade do professor é uma das suas maiores forças e não devem sentir que têm de esconder o seu entusiasmo, paixão profissional ou personalidade por detrás de uma “máscara do professor” (Booth, 2009, *cit. in* Cosme, 2012, p. 33).

O nível de *exigência implementado*, também merece algum relevo por parte dos diretores artísticos, na medida em que, desde que planeado, poderá representar valor acrescentado na motivação dos alunos dos grupos.

Os projetos educativos de artes apresentam diversas oportunidades para a satisfação dos alunos, devido à variedade de papéis disponíveis no grupo. Esta variedade facilita a criação de tarefas educativas em que a motivação intrínseca pode prevalecer, por via do maior envolvimento dos alunos (Cunha, 2014, p. 91).

Relativamente à *adequação dos reportórios*, estes devem trazer desafios aliciantes para ambas as partes; para tal, deverão ser escolhidos de maneira que também tenham recetividade por parte dos alunos.

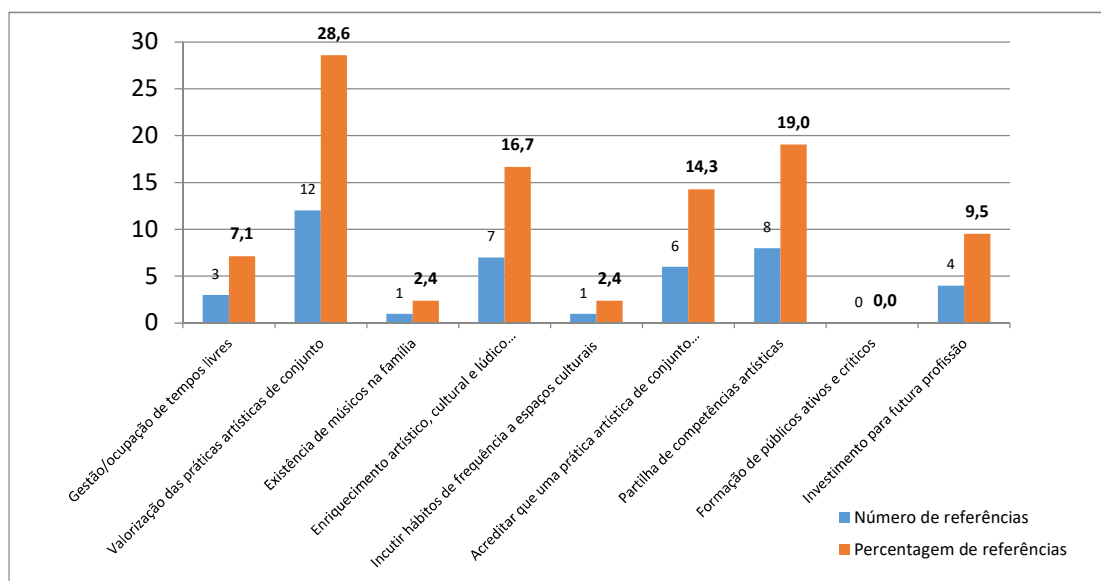
As questões que para os diretores artísticos não oferecem grande significado em termos de influência na motivação dos alunos para integrarem os grupos têm a ver com os projetos inovadores, os momentos de convívio e as condições da sala de ensaio.

8.3. Resultados das partilhas dos encarregados de educação

Ao nível dos encarregados de educação, também foram considerados tópicos, (Gráfico 3), em contexto de *Focus Group*, potenciadores de testemunhos que revelassem o tipo de motivações dos seus educandos para integrarem os diferentes grupos artísticos:

- Gestão/ocupação de tempos livres
- Valorização das práticas artísticas de conjunto
- Existência de músicos na família
- Enriquecimento artístico, cultural e lúdico (formação enquanto pessoa)
- Inculcar hábitos de frequência a espaços culturais
- Acreditar que uma prática artística de conjunto prepara melhores cidadãos para a vida
- Partilha de competências artísticas
- Formação de públicos ativos e críticos
- Investimento para futura profissão

Gráfico 3 – Número de referências e respetiva percentagem face aos tópicos considerados no *focus group* – **Encarregados de Educação**



Nos quadros VII, VIII e IX, segue-se a descrição dos discursos dos encarregados de educação em contexto *focus group*:

Quadro VII - Descrição dos discursos dos encarregados de educação em contexto *focus group* – Valorização das práticas artísticas de conjunto

Objetivo	Tópicos	Unidades de discurso
Compreender a envolvência dos encarregados de educação na motivação dos seus educandos para a prática de conjunto	Valorização das práticas artísticas de conjunto	“Posso-lhe dizer que a minha filha adora a música e eu também, nunca, nunca na minha vida eu disse-lhe desiste.”
		“...às vezes ele em casa está tocando, está tocando, e às vezes fico cansada de estar sempre a ouvir, mas, nunca digo nada, nunca digo nada, nunca; vou sempre incentivando...”
		“O que fez ele gostar de música foi os pais acompanharem sempre, incentivar, sempre”
		“Posso dizer que é uma paixão da mãe, mas ela gosta muito, e canta muito bem...”
		“Adoro vê-las cantar...”

Quadro VIII - Descrição dos discursos dos encarregados de educação em contexto *focus group* – A partilha de competências artísticas

Objetivo	Tópicos	Unidades de discurso
Compreender a envolvência dos encarregados de educação na motivação dos seus educandos para a prática de conjunto	A partilha de competências artísticas	“(…) a envolvência dos espetáculos, da interligação de várias vertentes das artes, também fazem eles se unirem como grupo; é uma família das artes.”
		“ O facto dela ter participado com outros grupos, ela tem esta paixão, não só em relação aos outros alunos dela, mas muitas vezes, em relação aos outros.
		“Eu penso que os espetáculos assim, sejam eles separados, parciais, assim, que sejam mesmo de cordas, dança ou mesmo uma simbiose, dá um gosto de pisar um palco, que só quem pisa, só quem está envolvido naquilo, sente e saboreia o gozo que aquilo nos dá.”
		“A minha adorou participar naquela (...) musical que houve (...) na Flor Bela, (...) ela adorou porque (...) eram vários alunos ali de vários instrumentos e aquilo formaram ali só um grupo, aquilo foi uma família...”

Quadro IX - Descrição dos discursos dos encarregados de educação em contexto *focus group* – O enriquecimento artístico, cultural e lúdico

Objetivo	Tópicos	Unidades de discurso
Compreender a envolvência dos encarregados de educação na motivação dos seus educandos para a prática de conjunto	O enriquecimento artístico, cultural e lúdico	“(…) foi um pilar na vida da minha filha, a música foi tudo, então este ano, foi mesmo o auge na vida dela. Ela adora aquilo...!
		“(…) Mãe, esta coisa de estar ligada à dança dá uma capacidade de estruturar a apresentação de trabalhos, que é uma coisa extraordinária”
		“Mas a princípio ele não gostava nada de música; nada de nada. Mas agora, talvez seja a ideia que ele tem de ser professor de música;”

Face às partilhas dos encarregados de educação, a *valorização das práticas artísticas de conjunto*, quer pelos alunos, quer pelos encarregados de educação, com 28,6 % de referências, é o principal fator na mobilização dos alunos para as formações artísticas. A *partilha de competências artísticas* com 19% das referências, é o indicador que se apresenta em segundo plano. O enriquecimento artístico, cultural e lúdico com 16,7 %

das referências, segundo os encarregados de educação também é um dos fatores a considerar.

“O sucesso escolar depende do esforço e interesse de todas as partes envolvidas” (Castro, 2007, pg. 23). É com este argumento que os encarregados de educação acompanham o percurso dos seus filhos, no sentido de valorizarem as suas práticas artísticas.

A partilha de competências é um dos fatores por excelência que, segundo os encarregados de educação, alimenta a motivação dos alunos para continuarem nos grupos; conforme defende Durking, “o desenvolvimento das crianças depende das suas interações sociais com os outros, que proporcionam aprendizagens e relações emocionalmente significativas” (Durking, 1999 *cit. in*, Palheiros 2004, pg. 16).

O enriquecimento artístico, cultural e lúdico, é outra das causas evidenciadas pelos encarregados de educação, na medida em que as dinâmicas de relação social e cultural, não só promovem o desenvolvimento das competências musicais, mas também possibilita que as crianças usufruam de satisfações imediatas.

Salientamos que fatores como: Acreditar que uma prática artística de conjunto prepara melhores cidadãos para a vida; o investimento para futura profissão; a gestão/ocupação de tempos livres; a existência de músicos na família; o incutir hábitos de frequência a espaços culturais e a formação de públicos ativos e críticos, do ponto de vista dos encarregados de educação, têm um significado residual na motivação dos alunos para integrarem os grupos artísticos.

9. PROPOSTA DE PROJETO DE INTERVENÇÃO - Temporada Artística da DSEAM

Porque vivemos tempos de mudança na forma de pensar e de agir, será importante refletir e atualizar permanentemente as práticas pedagógicas, de maneira a que correspondam às expectativas das crianças, dos jovens e suas famílias.

Neste sentido, e tendo presente os resultados deste estudo, é nosso objetivo apresentar uma proposta de projeto de intervenção ao nível da Temporada Artística da DSEAM, onde serão consideradas orientações para cada um dos públicos: Alunos, diretores

artísticos e encarregados de educação, com o objetivo de acrescentar valor, quer ao nível da liderança, como no aumento dos índices de fidelização dos elementos que integram os diferentes grupos da DSEAM.

Queremos, com este projeto, apresentar algumas sugestões que, por um lado, facilitem o papel dos diretores artísticos, enquanto líderes dos grupos da DSEAM, e por outro, que possam garantir níveis consideráveis de fidelização dos alunos; queremos ainda sublinhar o papel dos encarregados de educação, relativamente à participação dos seus educandos nos grupos. Falamos de diretrizes que devem ser replicadas em cada um dos eventos desta temporada artística.

Público-alvo	Objetivos	Estratégias	Proposta de ação	Avaliação
Elementos dos grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância da prática artística de conjunto • Aumentar os índices de motivação e a qualidade das competências artísticas dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar uma boa relação pedagógica entre os alunos e o diretor artístico • Inculcar regras que garantam uma atitude comprometida e responsável por parte dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar as ofertas formativas aos interesses dos alunos • Distinguir alunos com desempenhos relevantes através de incentivos • Promover a partilha de vivências artísticas • Criar momentos de convívio entre os elementos dos grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar inquéritos anuais de satisfação • Registos da assiduidade
Diretores Artísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorizar o ensino e as aprendizagens dos alunos • Prevenir o abandono das práticas artísticas em conjunto 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar formas de valorização do sucesso dos alunos e da qualidade do grupo • Adequar as capacidades educativas de ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos • Promover uma cultura de exigência e incentivo à melhoria do desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar anualmente um plano de ação de apoio aos alunos, conduzindo ao sucesso dos mesmos • Envolver os alunos na escolha do repertório • Reconhecer o esforço e a capacidade dos alunos, ajudando a desenvolverem hábitos e métodos de trabalho • Elaborar um plano de formação com vista à atualização pedagógica e científica dos diretores artísticos • Garantir a eficácia dos circuitos de informação e comunicação interna e 	<ul style="list-style-type: none"> • Aperfeiçoar instrumentos e práticas de avaliação • Relatório de avaliação

			externa	
Encarregados de educação	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar para a importância do acompanhamento dos seus educandos, ao nível das práticas artísticas • Reconhecer o potencial da prática artística ao nível da formação integral dos seus educandos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o sentido de pertença e de identificação com a organização • Envolver, orientar e comprometer os encarregados de educação com a organização e com o percurso e sucesso artístico dos seus educandos 	<ul style="list-style-type: none"> • Inculcar hábitos de participação nos diferentes projetos artísticos apresentados pela organização • Promover a formação de públicos heterogéneos • Diversificar as formas de divulgação da imagem dos grupos junto da comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Inquéritos de satisfação • Envolvimento em projetos

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada neste trabalho prende-se com uma questão muito atual e pertinente, a qual é responsável pelo sucesso de um conjunto significativo de projetos; falamos de motivação, neste caso deste estudo, identificar as motivações de alunos que se envolvem em projetos artísticos, quer pela variedade de dinâmicas apresentadas pelo diretor artístico, quer pela natureza e importância desses mesmos projetos.

Conscientes que esta é uma temática “nobre e poderosa”, face à diversidade de estudos científicos já realizados, pensamos que a partir deste estudo, podemos apresentar aos diretores artísticos dos grupos da DSEAM, um conjunto de propostas, que poderão ser potencializadoras, tanto ao nível da fidelização das práticas artísticas, quanto da participação dos alunos nos grupos.

Neste sentido, e recorrendo ao *Focus Group*, foi nossa opção proporcionar a partilha e reflexão de um conjunto de ideias, com o objetivo de disponibilizar os resultados mais representativos deste estudo, sem descorar algumas limitações e recomendações para o futuro.

Face aos tópicos considerados em contexto de *Focus Group*, e no que respeita aos alunos dos grupos, questões como a Relação com colegas e diretor artístico, o reportório utilizado e a partilha de vivências artísticas, foram indicados como sendo os fatores mais decisivos que alicerçam a motivação dos alunos para integrarem os grupos. Relativamente aos diretores artísticos, a dinâmica do ensaio/técnicas de trabalho, a relação pedagógica e o nível e exigência implementados, foram os aspectos apontados como sendo indicadores potencializadores da fidelização dos alunos nos grupos. Por sua vez, ao nível dos encarregados de educação, a valorização das práticas artísticas de conjunto, o enriquecimento artístico, cultural e lúdico e a partilha de competências artísticas são referências evidenciadas que favorecem a continuidade dos alunos nos grupos.

Como podemos constatar, os fatores mais significativos que transversalmente sustentam, de alguma forma, a motivação destes alunos nas formações artísticas, prendem-se com a relação pedagógica, a partilha de práticas artísticas e o reportório utilizado. Não obstante, este estudo tem as suas limitações, em particular pelo facto de

incidir em apenas cinco das dezanove formações artísticas existentes na DSEAM, o que não nos permite generalizar aqueles resultados.

Por outro lado, os limites temporais, apesar de não facilitarem o normal desenvolvimento de todo o processo, em termos de investigação, foram colmatados pelo facto do investigador exercer funções na organização em questão, facilitando os contactos e os acessos aos envolvidos no estudo.

Queremos ainda registar a importância deste trabalho, não só em termos de desenvolvimento pessoal, mas também pelo contributo que poderá dar para contextos similares. Porque não foi nossa intenção focarmo-nos em todas as dimensões subjacentes, defendemos que este poderá ser o ponto de partida para novas investigações.

Neste âmbito, sugerimos o estudo de temáticas como:

- a) Prosseguimento de estudo artísticos por alunos que integram os grupos da DSEAM
- b) Escolhas dos alunos, em termos de áreas artísticas, no seguimento dos estudos
- c) Relação da frequência destas práticas com uma prática profissional nas unidades culturais e turísticas
- d) Papel da Temporada Artística da DSEAM na dinamização cultural madeirense.

BIBLIOGRAFIA

- Bergamini, C. W. (1997). *Motivação nas organizações*. 4.^a Edição - Editora Atlas S.A.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto. Porto Editora.
- Carapeto, C. e Fonseca, F. (2005). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Castro, M. A. (2007). *Revista de Educação Musical - As Actividades de Enriquecimento Curricular no primeiro Ciclo*. N.ºs 128/129, de maio a agosto e de Setembro a dezembro. Edição: APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical, P.23.
- Constituição da República Portuguesa.
- Cosme, S. (2012) – O Relacionamento Pessoal entre Professores e Alunos nas aulas individuais de instrumento/Canto em Portugal e a sua influência no percurso Musical dos alunos: Um estudo de Caso – *Revista Portuguesa de Educação Artística*, n.º 2. Edição, assinaturas e distribuição: Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia/Direção Regional de Educação/Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos/Região Autónoma da Madeira. Janeiro a Dezembro de 2012, P. 33.
- Cristóvão, M. N. F. (2007). *As expressões artísticas no 1.º CEB - Uma abordagem à luz da inovação pedagógica: um estudo de caso numa escola do 1.º CEB*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Cunha, A. F. (2014) – Motivação, Autenticidade e Pragmatismo em Projetos – *Revista Portuguesa de Educação Artística*, n.º 4. Edição, assinaturas e distribuição: Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia/Direção Regional de Educação/Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos/Região Autónoma da Madeira. Janeiro a Dezembro de 2014, P. 91.
- Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto.
- Decreto-lei 344/90 de 2 de novembro.

- Decreto-lei n.º 310/83 de 1 de julho.
- Denny, R. (1993). *Motivação para vencer – Técnicas comprovadas para um melhor desempenho*. Clássica editora.
- Documento normativo, ano letivo de 2015/2016. Divisão de Expressões Artísticas/DSEAM - Atividades Artísticas Extraescolares.
- Duarte, A. (2007). *Grupo focal Online e offline como técnica de coleta de dados*. [Em linha] Disponível em: [file:///C:/Users/Virgilio/Downloads/487-2275-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Virgilio/Downloads/487-2275-1-PB%20(1).pdf). Consultado em agosto de 2016.
- Fonseca, J. L. (2014). Relatório de Estágio Profissional. *A motivação no processo de aprendizagem musical: Estudo de caso no Conservatório de Música de Barcelos*. [Em linha] Disponível em https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2736/1/TM_JOANA_FONSECA.pdf. Consultado em junho de 2017.
- Goldsmith, M. (1996). Indagar, aprender, acompanhar e crescer.
- Gonçalves, C. (2006) – “A Educação Artística, na promoção da aprendizagem, enquanto actividades de complemento curricular e extra-escolar” - Curso de Qualificação em Administração Escolar e Administração Educacional. Instituto superior de Ciências educativas. Odivelas.
- Gonçalves, C. “*et alii*” (2016). *Modalidades Artísticas na Região Autónoma da Madeira: Das primeiras atividades de enriquecimento curricular à definição do atual modelo de política educativa (1985-2016)*. Artigo científico - Modalidades Artísticas na RAM_2015_2016.
- Gonçalves, C. (2012) – “*Cultura e Clima organizacional*” – *Contributos da motivação e das competências de gestão de líderes – estudo de caso sobre o Gabinete Coordenador de Educação Artística da Região Autónoma da Madeira*, Edições Pedagogo, Lda.
- Gonçalves, M. N. C. (2008). *Estilos de liderança – um estudo de Auto-Percepção de Enfermeiros Gestores*. [Em linha] Disponível em:

<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1063/2/marianarcisagoncalves.pdf>.

Consultado em dezembro de 2015.

- Gruber, L. S. (2001). *Liderança - Habilidades e Características do líder numa organização bancária: um estudo de caso*. [Em linha] Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/81557/187818.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado em junho de 2017.
- Jornal oficial da RAM, quarta-feira, 12 de junho de 2013, II Série Número 110, Artigo 14.º.
- Jornal público, edição de 2006.03.08, consultado nos documentos de apoio à unidade curricular “Educação e Desenvolvimento” pelo Instituto Superior de Ciências Educativas.
- Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86 de 14 de outubro, Artigo 43.º
- Moraes, C. V. e Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino/aprendizagem. *Revista Electrónica de Educação*. Ano I, N.º 01, ago. / dez. 2007. [Em linha] Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf. Consultado em julho de 2016, P. 3 e 7.
- Neves, M. A. T. (2012) – A influência da Performance Musical Frequente na Motivação para o Estudo dos Instrumentos – *Revista Portuguesa de Educação Artística*, n.º 2. Edição, assinaturas e distribuição: Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia/Direção Regional de Educação/Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos/Região Autónoma da Madeira. Janeiro a Dezembro de 2012, P.4.
- Ntieku, K. N. (2014). *O Impacto da Liderança no Desempenho de Equipas de Enfermagem*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Gestão de Empresas, Especialidade em Planeamento e Estratégia Empresarial. [Em linha] Disponível em http://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/1862/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20KAIM%20FINAL%2003_04_2015.pdf. Consultado em junho de 2017.

- Nobre, R. (2013). *A visão e a voz do diretor: A construção do seu Projeto de Intervenção*. Mestrado em Ciências de Educação – Área de Especialização em Administração Escolar. [Em linha] Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5489/1/Tese%20vers%C3%A3o%20final%20Rui.pdf>. Consultado em agosto de 2016.
- Palha, M. F. (2015). *A importância de ser grupo - Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Em linha] Disponível em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10995/1/A%20import%C3%A2ncia%20de%20ser%20grupo.pdf>. Consultado em junho de 2017.
- Palheiros, G. B. (2004). Funciones y modos de oír música de niños y adolescentes, en distintos contextos. *Revista de Psicodidáctica*, nº 17. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto. [Em linha] Disponível em: <http://docplayer.com.br/17866382-Funciones-y-modos-de-oir-musica-de-ninos-y-adolescentes-en-distintos-contextos.html>. Consultado em junho de 2017.
- Peeling, N. (2007). *O gestor brilhante*. 1.ª Edição, Lisboa. Editorial presença
- Pereira, M. J. T. A. (2011). *Motivação dos alunos no ensino especializado da música – Implementação de uma ferramenta metodológica*. [Em linha] Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/7574/1/244881.pdf>. Consultado em junho de 2017.
- Santos, M. N. F. C. (2012). *Património Musical Madeirense – A Preservação da identidade através do Currículo*. Tese de doutoramento. [Em linha] Disponível em: <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1131/4/Tese%20doutoramentoNatalina%20Cristovao.pdf>. Consultado em agosto de 2016.
- Silva, I. “et alii” (2014). *Focus Group: Considerações teóricas e metodologias*. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190. [Em linha] Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32357/1/Silva%2c%20Veloso%20%26%20Keating%20%282014%29_Focus%20group_RLE.pdf. Consultado em agosto de 2016.

- Site da DSEAM (2017). *Temporada Artística 2017*. [Em linha] Disponível em: http://www02.madeira-edu.pt/dre/educacao_artistica_multimedia.aspx. Consultado em julho de 2017.
- Taylor, S. J. e Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Teixeira, F. V. (2016). *O Coordenador de Núcleo do Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira - Liderança e motivações*. Dissertação de mestrado em ciências da educação - administração educacional.
- Veiga-Branco, A. (2004). *Competência emocional*. Coimbra, Quarteto, [Em linha] Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5463/3/Compete%CC%82ncia%20Emocional.pdf>. Consultado em dezembro de 2015.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

ANEXOS

Anexo I – Pedido ao DRE

Exmo. Senhor
Diretor Regional de Educação
Doutor Marco Gomes
Quinta Olinda
Rua D. João, 57
9054-510 Funchal

Assunto: Implementação de um projeto de investigação - Pedido de autorização

Estando a frequentar o 2.º ano do Mestrado em **Docência e Gestão da Educação**, com especialização em Administração Escolar e Administração Educacional, pela Universidade Fernando Pessoa, a decorrer no Colégio de Santa Teresinha, no Funchal;

Tendo presente que o projeto de investigação, decorrente desta formação, terá como título: **Práticas artísticas de conjunto - Papel da liderança na motivação dos seus participantes**;

Atendendo que, com este estudo, pretendo identificar os motivos que suportam o índice de fidelização dos alunos de alguns grupos da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia e perceber o papel do líder (o director artístico) no acompanhamento destas formações artísticas;

Uma vez que, trabalhando nesta Direcção de Serviços, defendo que os resultados deste estudo podem ajudar a definir estratégias que valorizem a participação de crianças e jovens nas classes de conjunto e fomentem o aparecimento de novas formações artísticas, venho pelo presente solicitar a V.^a Excia a devida autorização para que possa implementar tal projeto, no decorrer deste ano, na referida Direcção de Serviços, nomeadamente, na Divisão de Expressões Artísticas. Serão implementados três Focus Group que se diferenciam tendo presente os públicos alvo: alunos, diretores artísticos e encarregados de educação.

Na expectativa do meu pedido merecer a melhor atenção por parte de V.^a Excia, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Funchal, 26 de Setembro de 2016

Virgílio Nóbrega Caldeira

Anexo II – Autorização da DRE



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
Governo Regional
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Direção Regional de Educação
GGAR

SAÍDA	PROCESSO(S)	DATA
Of: 56	5.67.0.0	10-01-2017

Γ

7

Exmo. Senhor

Virgílio Nóbrega Caldeira

virgilioalcaldeira@gmail.com

L

J

ASSUNTO: Autorização para a realização de estudo de Mestrado em Docência e Gestão da Educação – Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação, de 09/01/2017, informa-se V. Exa. de que está autorizada a aplicação dos instrumentos de investigação na Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, no âmbito do Mestrado em Docência e Gestão da Educação – Especialização em Administração Escolar e Administração Educacional, subordinada ao consentimento livre e informado por parte dos participantes – diretores artísticos, encarregados de educação e alunos – e aos requisitos éticos recomendados pelas boas práticas investigativas.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional

(Bernardo Lage Valério)

Na resposta indicar a «Nossa Referência». Em cada ofício tratar só de um assunto

BV/MJM

Imp.03.06



|| Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal || Tel.: (+351) 291 705 860
|| www.madeira-edu.pt/dre • dre@live.madeira-edu.pt || NIPC: 671 000 497

1

Anexo III – Grupos de investigação

Grupos de investigação com baixa fidelização de alunos

Grupos	N.º de elementos	1 Ano		2 Anos		3 Anos		4 Anos		5 Anos	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Coro Juvenil	41	41	100%	30	73%	26	63%	14	34%	10	24%
Incorporarte	9	9	100%	7	78%	5	56%	4	44%	3	33%
Orquestra de bandolins	19	19	100%	16	84%	11	58%	7	37%	7	37%
Orquestra de Sopros	64	64	100%	58	91%	46	72%	29	45%	23	36%
Si Que Brade	11	11	100%	8	73%	8	73%	8	73%	3	27%

Anexo IV – Grelha para identificação dos alunos

Identificação dos alunos

Elemento 1

Nome _____; Idade _____; sexo _____

Prática artística _____; Anos de frequência _____

Grupo _____; Anos de frequência _____

Diretor Artístico _____

Encarregado de educação _____

Elemento 2

Nome _____; Idade _____; sexo _____

Prática artística _____; Anos de frequência _____

Grupo _____; Anos de frequência _____

Diretor Artístico _____

Encarregado de educação _____

Elemento 3

Nome _____; Idade _____; sexo _____

Prática artística _____; Anos de frequência _____

Grupo _____; Anos de frequência _____

Diretor Artístico _____

Encarregado de educação _____

Elemento 4

Nome _____; Idade _____; sexo _____

Prática artística _____; Anos de frequência _____

Grupo _____; Anos de frequência _____

Diretor Artístico _____

Encarregado de educação _____

Elemento 5

Nome _____; Idade _____; sexo _____

Prática artística _____; Anos de frequência _____

Grupo _____; Anos de frequência _____

Diretor Artístico _____

Encarregado de educação _____

Anexo V – Pedido aos EE

Exmo.(a) Senhor(a)

Encarregado(a) de educação do aluno

Assunto: Implementação de um projeto de Investigação - Pedido de colaboração

Considerando o facto de estar a frequentar o 2.º ano do Mestrado em **Docência e Gestão da Educação**, com especialização em Administração Escolar e Administração Educacional, pela Universidade Fernando Pessoa;

Tendo presente que o projeto de investigação, decorrente desta formação, terá como título: **Práticas artísticas de conjunto - Papel da liderança na motivação dos seus participantes**;

Atendendo que, com este estudo, pretendo identificar os motivos que suportam o índice de fidelização dos alunos de alguns grupos da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia e perceber o papel do líder (o director artístico) no acompanhamento destas formações artísticas, venho pelo presente solicitar a V.ª Excia a melhor colaboração para estar presente num focus group (reunião) juntamente com outros Encarregados de Educação, em data a confirmar, cujo objetivo será identificar algumas fragilidades que comprometem a participação dos alunos nos grupos a referida Direcção de Serviços.

Agradecendo desde já toda a disponibilidade que venha a ser manifestada, face ao convite aqui apresentado, subscrevo-me com os melhores cumprimentos

Funchal, 20 de Setembro de 2016

Virgílio Nóbrega caldeira

Anexo VI – Declaração da Orientadora



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Declaração

Maria Luísa de Barros Saavedra Martins, professora da Universidade Fernando Pessoa declara que tem acompanhado e orientado o projeto de Mestrado do aluno **Virgílio Nóbrega Caldeira**, subordinado ao tema **Práticas artísticas de conjunto - Papel da liderança na motivação dos seus participantes**.

Este trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Docência e Gestão da Educação, na área de especialização em Administração Escolar e Administração Educacional tem como objetivos: identificar os motivos que suportam o índice de fidelização dos elementos de alguns grupos da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia na Região Autónoma da Madeira, e perceber o papel do líder (diretor artístico) no acompanhamento destas formações artísticas. Trata-se de um estudo de cariz qualitativo.

Os dados irão ser recolhidos através de três Focus Group, destinados a diretores artísticos, elementos de alguns grupos e encarregados de educação, cujo guião foi validado por três Professores Doutores, especialistas na área.

De acordo com as normas da Universidade Fernando Pessoa aos participantes será entregue uma Declaração de Consentimento Informado onde lhes é explicado o estudo e solicitada a sua participação.

Porto, 16 de novembro de 2016

A Orientadora

Professora Doutora Luísa Saavedra Martins



Anexo VII – Validação 1

Validação de guião de Focus Group (1)

No seguimento da realização do trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Docência e Gestão da Educação, especialização em Administração Escolar e Administração Educacional, venho por este meio, apresentar para validação, um instrumento de recolha de informação, um Focus group estruturado em três momentos, conforme os públicos-alvo: alunos que frequentam diferentes grupos da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), da Secretaria Regional de Educação da Madeira, Diretores artísticos, e encarregados de educação.

Trata-se de um estudo de cariz qualitativo que tem como objetivo identificar os motivos que suportam o índice de fidelização de alunos de alguns grupos da referida Direção de Serviços e perceber o papel do líder (diretor artístico) no acompanhamento destas formações artísticas.

Esta pesquisa de investigação está a ser realizada pela Universidade Fernando Pessoa, Porto, sob a orientação da Prof.^a Doutora Luísa Saavedra, e na qual se pretende:

1. Compreender as motivações dos alunos para integrarem os grupos da DSEAM;
2. Perceber o papel do diretor artístico na motivação dos alunos do seu grupo;
3. Compreender a envolvência dos encarregados de educação na motivação dos seus educandos para a prática de conjunto.

Importa, portanto, perceber se estes alunos estão munidos de boas práticas para um quotidiano facilitado neste percurso artístico em grupo e se os diretores artísticos e encarregados de educação cooperam ao nível da motivação destes alunos para integrarem tais formações artísticas.

Para realização da vertente qualitativa do estudo, venho por este meio solicitar a V.^{as} Excias a melhor colaboração na validação destes três focus group estruturados, a aplicar neste trabalho de investigação.

Com o focus group direcionado aos alunos dos grupos, pretendemos dar ênfase às práticas pedagógicas e às relações entre os intervenientes; com o focus group dirigido aos diretores artísticos, pretende-se compreender a relação pedagógica estabelecida, considerando as dinâmicas apresentadas através dos diferentes projetos artísticos; relativamente ao focus group com os encarregados de educação, queremos compreender quais as vantagens e desvantagens que estes atribuem às práticas artísticas de conjunto e as perceções dos mesmos face às estratégias utilizadas pelos intervenientes no processo de aprendizagem.

Guião Focus Group

Público alvo	Objetivo	Tópicos
Alunos dos grupos (5)	Compreender as motivações dos alunos para integrarem o grupo	<ul style="list-style-type: none"> ● Tempo e horário do ensaio ● Número de concertos e espetáculos ● Reportório utilizado ● Relação com colegas e diretor artístico ● Nível de exigência do Director artístico ● Disponibilidade para a prática artística ● Partilha de vivências artísticas ● Momentos de convívio/lazer ● Aperfeiçoamento das competências artísticas ● Integrar outros grupos artísticos de referência

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
<i>Críticas e sugestões</i>		

Público alvo	Objetivo	Tópicos
Diretores Artísticos (5)	Perceber o papel do diretor artístico na motivação dos alunos do seu grupo	<ul style="list-style-type: none"> ● Condições da sala de ensaio ● Adequação de reportórios ● Dinâmica do ensaio/técnicas de trabalho ● Nível de exigência implementado ● Projetos inovadores ● A relação pedagógica ● Momentos de convívio

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
<i>Críticas e sugestões</i>		

Público alvo	Objetivo	Tópicos
Encarregados de educação (5)	Compreender a envolvimento dos encarregados de educação na motivação dos seus educandos para a prática de conjunto	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestão/ocupação de tempos livres ● Valorização das práticas artísticas de conjunto ● Existência de músicos na família ● Enriquecimento artístico, cultural e lúdico (formação enquanto pessoa) ● Inculcar hábitos de frequência a espaços culturais ● Acreditar que uma prática artística de conjunto prepara melhores cidadãos para a vida ● Partilha de competências artísticas ● Formação de públicos ativos e críticos ● Investimento para futura profissão

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
<i>Críticas e sugestões</i>		

Registo e agradeço, desde já, a atenção despendida e toda a colaboração facultada no que se refere à validação destes focus group.

Com os melhores cumprimentos

Funchal, 14 de novembro de 2016

O Discente

Virgílio Nóbrega Caldeira

21/11/16

Maria Madeira <mmadeira@ufp.edu.pt>

para mim

Caro Virgílio, boa noite.
Reencaminho o guião que me enviou para validação.
Votos de felicidades para a sua investigação.
Cumprimentos
Leocádia Madeira

Anexo VIII – Validação 2

Validação de guião de Focus Group (2)

No seguimento da realização do trabalho de investigação no âmbito do Mestrado em Docência e Gestão da Educação, especialização em Administração Escolar e Administração Educacional, venho por este meio, apresentar para validação, um instrumento de recolha de informação, um Focus group estruturado em três momentos, conforme os públicos-alvo: alunos que frequentam diferentes grupos da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), da Secretaria Regional de Educação da Madeira, Diretores artísticos, e encarregados de educação.

Trata-se de um estudo de cariz qualitativo que tem como objetivo identificar os motivos que suportam o índice de fidelização de alunos de alguns grupos da referida Direção de Serviços e perceber o papel do líder (diretor artístico) no acompanhamento destas formações artísticas.

Esta pesquisa de investigação está a ser realizada pela Universidade Fernando Pessoa, Porto, sob a orientação da Prof.^a Doutora Luísa Saavedra, e na qual se pretende:

4. Compreender as motivações dos alunos para integrarem os grupos da DSEAM;
5. Perceber o papel do diretor artístico na motivação dos alunos do seu grupo;
6. Compreender a envolvimento dos encarregados de educação na motivação dos seus educandos para a prática de conjunto.

Importa, portanto, perceber se estes alunos estão munidos de boas práticas para um quotidiano facilitado neste percurso artístico em grupo e se os diretores artísticos e encarregados de educação cooperam ao nível da motivação destes alunos para integrarem tais formações artísticas.

Para realização da vertente qualitativa do estudo, venho por este meio solicitar a V.^{as} Excias a melhor colaboração na validação destes três focus group estruturados, a aplicar neste trabalho de investigação.

Com o focus group direcionado aos alunos dos grupos, pretendemos dar ênfase às práticas pedagógicas e às relações entre os intervenientes; com o focus group dirigido aos diretores artísticos, pretende-se compreender a relação pedagógica estabelecida, considerando as dinâmicas apresentadas através dos diferentes projetos artísticos; relativamente ao focus group com os encarregados de educação, queremos compreender quais as vantagens e desvantagens que estes atribuem às práticas artísticas de conjunto e as perceções dos mesmos face às estratégias utilizadas pelos intervenientes no processo de aprendizagem.

Guião Focus Group

Público alvo	Objetivo	Tópicos
Alunos dos grupos (5)	Compreender as motivações dos alunos para integrarem o grupo	<ul style="list-style-type: none"> ● Tempo e horário do ensaio ● Número de concertos e espetáculos ● Reportório utilizado ● Relação com colegas e diretor artístico ● Nível de exigência do Director artístico ● Disponibilidade para a prática artística ● Partilha de vivências artísticas ● Momentos de convívio/lazer ● Aperfeiçoamento das competências artísticas ● Integrar outros grupos artísticos de referência

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
<i>Críticas e sugestões</i>		

Público alvo	Objetivo	Tópicos
Diretores Artísticos (5)	Perceber o papel do diretor artístico na motivação dos alunos do seu grupo	<ul style="list-style-type: none"> ● Condições da sala de ensaio ● Adequação de reportórios ● Dinâmica do ensaio/técnicas de trabalho ● Nível de exigência implementado ● Projetos inovadores ● A relação pedagógica ● Momentos de convívio

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
<i>Críticas e sugestões</i>		

Público alvo	Objetivo	Tópicos
Encarregados de educação (5)	Compreender a envolvimento dos encarregados de educação na motivação dos seus educandos para a prática de conjunto	<ul style="list-style-type: none"> ● Gestão/ocupação de tempos livres ● Valorização das práticas artísticas de conjunto ● Existência de músicos na família ● Enriquecimento artístico, cultural e lúdico (formação enquanto pessoa) ● Inculcar hábitos de frequência a espaços culturais ● Acreditar que uma prática artística de conjunto prepara melhores cidadãos para a vida ● Partilha de competências artísticas ● Formação de públicos ativos e críticos ● Investimento para futura profissão

Itens / Opções de resposta	Insuficiente	Adequado
Apresentação		X
Compreensão		X
Objetividade		X
Neutralidade		X
Aplicabilidade		X
<i>Críticas e sugestões</i>		

Registo e agradeço, desde já, a atenção despendida e toda a colaboração facultada no que se refere à validação destes focus group.

Com os melhores cumprimentos

Funchal, 14 de novembro de 2016

O Discente

Virgílio Nóbrega Caldeira

21/11/16

Fatima Coelho <fcoelho@ufp.edu.pt>

para mim

Virgílio

Boa tarde

Envio em anexo o instrumento validado

Bom trabalho

abraço