

Psicossociologia das instituições educativas – perspetivas em análise

Sónia Alexandre Galinha

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Centro de Investigação FCT CIE_UMa

Nota Introdutória

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) a Educação é vista atualmente como a chave para os problemas sociais e económicos. Especificamente, a Psicossociologia interessa-se pelos componentes e pelos processos que intervêm na vida dos grupos onde todos os membros existem psicologicamente uns para os outros e em situação de interdependência de interação potencial (Galinha, 2018). *“A psicologia é usualmente definida como ciência do comportamento humano e a psicologia social como aquele ramo dessa ciência que lida com a interação humana”* (Gergen, 2008, p.475).

Pode definir-se um grupo como um conjunto de pessoas em interdependência que coopera para atingir o fim que as reuniu com uma certa durabilidade no tempo e com uma inevitabilidade de comunicação. A qualidade de vida percebida decorre de um conjunto complexo de fatores que promove a dignidade do sujeito nos desafios que as organizações subscrevem (Galinha, 2018). Partindo da ideia de que não pode haver indivíduos sem sociedade nem sociedade sem indivíduos, entendemos sociedade como um grupo de indivíduos em influência e comunicação, extenso e duradouro, de uma determinada espécie, que se junta no espaço e no tempo, que responde a uma necessidade primeira de apoio e proteção e que se reúne segundo determinadas normas e concorrem juntos para a realização de determinados objetivos. É a partir do comportamento humano que compreendemos o comportamento organizacional.

Relativamente ao conceito de organização escolar, Costa (2003) refere existirem diferentes perspetivas, imagens organizacionais com que a escola é visualizada.

Etimologicamente, a palavra organização vem do grego *organon* (órgão, instrumento) e surge conotado com ordem, coordenação e finalidade. As organizações são construções que refletem a natureza da estrutura da sociedade a que pertencem. Litterer (1970) visiona a organização como um tecido social, no qual as pessoas estabelecem entre si relações cujo intuito é tornar possível a realização de um conjunto de objetivos e finalidades. De acordo com Sedano e Perez (1989, p. 41-42) uma organização tem “uma relação social regulada através de regras, ordens e disposições, as quais são levadas à prática através de indivíduos específicos ou de um grupo administrativo”. Bertrand e Guillemet (1994) afirmam ser possível encontrar cinco pontos comuns: o comportamento de uma organização é orientado por uma cultura, missão, finalidades, intenções e objetivos; recorre aos conhecimentos, ao *know-how* para cumprir as tarefas previstas e atingir os objetivos previstos; supõe uma estruturação e uma integração das atividades: divisão formal do trabalho, atribuição das responsabilidades, coordenação, integração, centralização ou descentralização; baseia-se na participação de pessoas e nas suas características: inteligência, sensibilidade, motivação, personalidade; e, a organização é uma totalidade que organiza e controla o conjunto das atividades. Os mesmos autores (1994) sugerem como definição de organização: uma organização enquanto sistema situado num meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, valores, convicções), um subsistema tecno-cognitivo (conhecimentos, técnicas e experiência), um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho), um subsistema psicossocial (pessoas que têm relações entre si) assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação).

Segundo Hogg e Vaughan (1998), na sociedade encontramos instituições com um ponto comum, mas com características específicas que conferem a cada instituição uma identidade. A escola não é exceção, possui uma realidade complexa, dado que de entre as organizações que compõem a nossa sociedade, a organização escola tem uma influência sobre todas as outras, pelo que é tão importante a qualidade das interações pessoais, interpessoais e sociais que estabelece e fomenta na relação com o mundo. Na sua configuração, as escolas são diferentes das outras organizações sociais, como salienta Costa (2003), designadamente em termos de singularidade da sua missão, que é essencialmente pedagógica e educativa: as instituições educativas alcançam assim uma dimensão onde se tomam decisões importantes, em termos educativos, curriculares e pedagógicos.

A escola é assim privilegiadamente um território humano. Para os grupos face a face podem-se considerar quatro critérios fundamentais: a relação com a organização social; a relação com as normas aceites, a relação com os fins coletivos e a relação com o projeto coletivo (Maisonneuve, 1967). O grupo pode depender diretamente da organização social (grupos institucionais) ou de projetos particulares (espontâneos). Convém notar que a proximidade sob todas as suas formas – social, espacial e cultural – constitui um poderoso meio de facilitação da coesão. A noção de coesão é absolutamente central para Kurt Lewin no estudo dos grupos restritos. Os fatores de coesão podem ser extrínsecos – os que são anteriores à formação de tais grupos (opinião pública, dependência funcional); intrínsecos – os que são próprios do grupo (fatores de ordem socio-afetiva – atrativo de ação coletiva, de pertença ao grupo, de fim comum, jogo de afinidades interpessoais, satisfação de necessidades pessoais, motivações, comunicação, emoções e valores) e fatores de ordem operatória e funcional (distribuição e articulação de papéis, comportamento de grupo e modo de liderança) (Galinha, 2010). Com base nos estudos sobre o estatuto social, conceptualmente, este, é o lugar, ou posição, que determinado sujeito ou grupo ocupa bem como o conjunto de comportamentos que esse sujeito ou grupo pode objetivamente esperar dos seus pares em virtude do papel social que desempenha. O papel social é, assim, um conjunto de comportamentos próprios de um determinado cargo social esperados enquanto o estatuto social é um conjunto de comportamentos que um indivíduo espera da sociedade em função do papel social que desempenha. Quando falamos de estatuto, falamos de estatuto atribuído e estatuto adquirido. O estatuto atribuído é o lugar que cada indivíduo ocupa nos diferentes grupos a que pertence ou no conjunto da sociedade, poder-lhe-á ser transmitido, isto é, atribuído. O estatuto adquirido, por seu turno, resulta de um certo esforço dos indivíduos para o alcançar - o indivíduo agiu para conseguir este novo estatuto.

Génese e Evolução da Psicologia Social

Segundo Farinha (2005), a Psicologia Social é geralmente considerada americana pelo facto de ter sido nos Estados Unidos da América que adquiriu relevância científica e maior impacto a larga escala. No entanto, segundo Farinha (2005) enquanto preocupação científica podemos encontrar no século XIX na anglo-europa os primeiros trabalhos onde se começou a estudar o problema social, nomeadamente com a

Volkerpsychologie, ou seja a Psicologia dos Povos, na Alemanha, dando mesmo origem a uma revista em 1860 por Hermann Steinthal e Moritz Lazarus, associando já aspetos supra-individuais, sociabilidade e comunicação, antes mesmo de Wundt em 1875 ter fundado em Leipzig, também na Alemanha, o primeiro laboratório de psicologia experimental sobre conteúdos da mente individual, tendo também publicado um trabalho intitulado *Elementos da Psicologia dos Povos*, sobre a mente coletiva. O próprio Wundt, fundador dessa psicologia experimental, criou também na época uma psicologia dentro das *Geisteswissenschaften*, a qual chamou de Psicologia Social. De acordo com Guareschi (2012) podemos dizer que, no desenvolvimento da Psicologia Social, as principais questões inseriam-se numa ciência experimental, nos pressupostos das *Naturwissenschaften*. Segundo Farinha (2005, p. 2) também por Gustave Le Bon (1841-1931) há trabalhos de noção de mente grupal, em 1895, com a obra *Psicologia das Multidões*. Como ciência, a Psicologia Social nasce na transição do século XIX para o século XX também num dos primeiros trabalhos de Charles Cooley em 1902 e William Mc Dougall (inglês residente nos Estados Unidos da América) em 1908. Apesar do pioneirismo atribuído a este e a Ross, foi Baldwin que com a sua obra de 1919 *The Individual and Society* acabou por definir e legitimar a importância da Psicologia Social. Segundo Guareschi (2012), é sempre importante uma reflexão em torno da Psicologia Social.

Numa perspetiva diacrónica e sincrónica, as teorias clássicas das organizações, meados do século XX surgem no contexto de avanço para a produção para os mercados. Na Alemanha, Max Weber aplicou às organizações o seu método de análise que consiste na definição de um tipo ideal ou seja um modelo puro do fenómeno em análise, um modelo puro de organização. A organização weberiana é o paradigma da administração racionalizada em que a predeterminação é total a todos os níveis. Weber apresenta um conceito de organização em que uma vez definidos os objetivos e as atividades, é possível formular um sistema de regras e de papéis a serem desempenhados pelos indivíduos. Fayol preocupa-se com a análise da estrutura hierárquica das organizações, acentuando a linha do comando da qual dependerá todo o bom funcionamento organizacional. Fayol caracteriza as funções de cada responsável hierárquico com as funções de cada gestor (prever, organizar, comandar, coordenar e controlar). Para Taylor e para Fayol, o indivíduo tem de seguir apenas comportamentos

pré-fixados. É um sistema fechado, estruturado por regras fixas (Chiavenato, 1987, 1999).

Com Elton Mayo a organização é concebida como um sistema social, constituída por elementos materiais a que chama organização técnica e elementos humanos que designa por organização humana onde a organização é o ponto de partida e de chegada da análise do funcionamento organizacional. A primeira abordagem de Mayo conhece-se por *experiência Hawthorne*, nome da localidade, onde se situa a fábrica, na qual foram feitos os estudos. É com Mayo que o estudo da motivação dos indivíduos na organização e o impacto do estilo de liderança na produtividade se tornam objetos de estudo das organizações. Mayo observou que os aumentos de produtividade tinham por base o espírito de grupo e a relação com as chefias. A organização informal, como o relacionamento e a moral, indicador do nível motivacional do sistema social interno, tornaram-se fundamentais para o funcionamento de qualquer organização.

Nos estudos de relevo sobre atmosfera de grupo e liderança, entre os Paradigmas da Psicologia Social Europeia e Americana, podemos contar com os de Lewin, Lippit e White realizados na *Iowa Child Welfare Research Station*, entre 1937 e 1940. Lippit partiu da psicologia social e da clínica, da sociologia, da antropologia cultural e da ciência política e aplicou técnicas existentes de psicologia experimental, de observação controlada e de sociometria. O objetivo central desse estudo foi analisar as influências no grupo como um todo, e em cada um dos participantes, de determinadas *atmosferas de grupo*.

Como conhecimento da dinâmica subjacente à vida do grupo, Lewin, Lippit e White concluíram ser possível construir um conjunto coerente de conhecimento empírico a respeito da natureza influência social e da vida do grupo, que seria significativo quando especificado para um determinado grupo - nos grupos ocorrem e decorrem diferentes formas de influência. Deve-se a Kurt Lewin e aos seus discípulos o conceito de comportamento e atitudes, entre outros. Lewin concebeu uma teoria geral dos grupos, capaz de abranger questões aparentemente muito diversas, tais como a vida familiar, equipas de trabalho, salas de aula, comunidade e ambiente militar e observou a natureza das dinâmicas do grupo e fenómenos tais como a liderança, comunicação, normas sociais, atmosfera coletiva e relações intergrupais (Galinha, 2011a) b).

Guareschi (2012) acrescenta que Mead com a teorização sobre o self construiu uma primeira síntese dialética entre o individual e o social, e entre o biológico e o

psíquico: pensou o instinto como base da vida em sociedade, mas admitiu a realidade do simbólico (psíquico, mental): essa síntese seria o *self*. Segundo Farr (1998, p. 76), também Freud, ter-se-ia aproximado e tentado construir essa síntese com seus conceitos de “id, ego, superego”, que estariam entre sua primeira tópica do pré-consciente, consciente e inconsciente, por um lado, e de uma crítica psicanalítica da cultura e da sociedade, por outro (Guareschi, 2012). Para Guareschi (2012, p. 39) o “social” da *Psicologia Social vem questionar teórica e epistemologicamente os dois anteriores: tudo tem a ver com tudo, não há nada “isolado”, indiferenciado: “uma relação triangular complexa, em que cada um dos termos é totalmente determinado pelos outros dois... o triângulo Sujeito–Outro–Objeto – o esquema capaz de explicar os processos de interação. Duas décadas depois, Bauer e Gaskell (1999), a partir desse esquema, acrescentam a dimensão do tempo em que esses triângulos vão se sucedendo, formando o que eles chamam de modelo do toblerone: tempos dialéticos que se sucedem (Guareschi, 2012, p. 39). A afirmação da Psicologia Social contou com o questionamento de Moscovici (1972), sobre a tendência individualista que pudesse dar verdadeiramente conta do social. É nesse contexto que começa a estudar uma nova teoria, a das Representações Sociais, que procurasse superar dicotomias, como entre o individual e o social, o externo e o interno, o estruturante e o estruturado, o processo e a estruturação e, ao mesmo tempo, pudesse dar conta também de novos contextos sociais (Guareschi, 2012, p. 36).*

Normalização e Representações Coletivas

Sobre o processo de normalização, Sherif supôs que as representações coletivas eram, do ponto de vista do indivíduo, presentes – a influência do grupo é implícita. Sherif apoiou-se nos resultados obtidos, no campo da percepção, pela Psicologia Gestaltista ou da Boa Forma, onde o quadro de referência que o indivíduo leva para a situação tem influência significativa na subjetividade – o significado é um ato de construção. Sherif, em 1936, publicou uma análise sistemática e teórica do conceito de norma social e uma pesquisa experimental sobre a origem das normas sociais começando por aceitar a existência de costumes, tradições, padrões, regras, valores, modas e outros critérios de conduta (que subordinou ao título geral de norma social).

Sherif propôs então que, do ponto de vista psicológico, uma norma social funcionaria como esse quadro de referência. Se dois indivíduos com normas diferentes

enfrentam a mesma situação, terão comportamentos diferentes. Para ambos, contudo, a norma serve para dar um sentido e apresentar uma maneira estável. Depois de ligar as normas sociais à psicologia da percepção, Sherif procurou saber como surgem as normas. Assim concebidas, seria possível estudar experimentalmente a origem das normas sociais e a sua influência sobre os indivíduos. Sherif apresentou as questões do seu estudo: “Que fará um grupo de pessoas na mesma situação? Os diferentes indivíduos do grupo apresentarão diferentes formas de pensar? Ou se estabelecerá uma norma comum?” Nesta linha, para submeter essas questões à análise experimental, Sherif utilizou o conceito de efeito autocinético. Simultaneamente, Sherif concordou com Allport, supondo que o progresso científico só possa ser atingido sujeitando-se os fenômenos a técnicas aceitáveis de pesquisa empírica. Propôs o exame das normas sociais, realizado simultaneamente de duas maneiras: como o produto de interação social e como estímulos sociais que atingem todos membros de um grupo com essas normas.

Segundo Asch quando os sujeitos estão em dependência face às questões do grupo, as respostas conformistas aumentam, num processo de pertença à maioria. Para Milgram, por seu turno, o poder explícito pressupõe influência direta. Segundo Moscovici, uma minoria explícita consegue alterar e inovar. O grupo está em constante movimento e aprendizagem, pelo processo de mudança, pelas forças internas e externas. Os sujeitos desenvolvem-se no grupo e o grupo desenvolve-se com os indivíduos. Os modelos de cognição social analisam os fatores que permitem predizer as intenções comportamentais: as expectativas de perigosidade de um comportamento; as expectativas relativas aos resultados desse comportamento; as expectativas em relação à autoeficácia desse comportamento; os incentivos (as consequências que a adoção desse comportamento trará) e as condições sociais (as crenças normativas, isto é, a opinião dos outros significativos na realização desse comportamento).

Representações Sociais e Atitudes

Também confluente para o estudo das instituições educativas e, partindo dos estudos de Moscovici, definimos as representações sociais como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. As Representações Sociais têm em [Serge Moscovici](#), psicólogo social europeu, a sua primeira base teórica, em

1961, através da obra *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. O objetivo da Teoria das Representações Sociais é explicar os fenómenos do indivíduo a partir de uma perspetiva coletiva, sem perder de vista a individualidade (Hogg & Vaughan, 1998). A objetivação diz respeito à forma como se organizam os elementos da representação e ao percurso através do qual tais elementos adquirem materialidade, isto é, se tornam expressões de uma realidade vista como natural. O processo de objetivação envolve três etapas. Na primeira, as informações e as crenças acerca do objeto da representação sofrem um processo de seleção e descontextualização, permitindo a formação de um todo relativamente coerente, em que apenas uma parte da informação disponível é retida. Este processo de seleção e reorganização dos elementos da representação não é neutro ou aleatório, dependendo das normas e dos valores grupais. A segunda etapa da objetivação corresponde à organização dos elementos. Moscovici recorre aos conceitos de *esquema e nó figurativo* para evocar o fato dos elementos da representação estabelecerem entre si um padrão de relações estruturadas. A última etapa da objetivação é a naturalização. O processo de ancoragem precede a objetivação e situa-se na sua sequência: enquanto processo que precede a objetivação, a ancoragem refere-se ao facto de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: é a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objeto da representação é pensado; enquanto processo que segue a objetivação, a ancoragem refere-se à função social das representações, ao permitir compreender a forma como os elementos representados contribuem para exprimir e constituir as relações sociais (Álvaro & Garrido, 2007). A ancoragem serve à instrumentalização do saber dando-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente. As representações duma ideia ou de um objeto - são sempre o resultado de um esforço constante de tornar concreto algo que é incomum ou que dá um sentimento de não-familiaridade. A criação e transformação da informação levam a uma transformação dos nossos valores que, conseqüentemente irão influenciar as diretrizes dos relacionamentos humanos, na forma como o ser humano se *percebe* no mundo e com o Outro, enriquecendo-se e transformando os seus esquemas cognitivos anteriores no que for possível e aceitável, assim como também adaptá-la aos seus antigos esquemas cognitivos.

Os sentimentos negativos em relação a um grupo fundamentam a questão afetiva do preconceito e as ações, o fator comportamental (Álvaro & Garrido, 2007). A atitude é definida como uma predisposição subjacente dos sujeitos a responder positiva ou

negativamente frente a um objeto. Agne, Greenwood e Miller asseguram que existem relações entre as atitudes, as crenças do professor e o seu desempenho e também entre as atitudes, crenças e desempenho de seus alunos- as atitudes não formam nenhuma entidade visível, mas são construções que se manifestam através dos comportamentos (Galinha, 2011b). Há várias escalas de medida, mas a escala de Likert apresenta uma série de proposições (das quais o inquirido deve selecionar uma, podendo estas ser concorda totalmente, concorda, nem concorda nem discorda, discorda, discorda totalmente) revelando-se adequada quando procuramos avaliar o grau de concordância relativamente a uma determinada questão. As atitudes diferem das ações pois assumem três grandes dimensões: uma afetiva, uma cognitiva e uma comportamental.

Motivação Extrínseca e Intrínseca

É com base na necessidade de envolvimento que é importante que os líderes promovam ativamente processos de interação, culturas colegiais entre pares, como forma de promover com sucesso o desenvolvimento profissional contínuo e estimular esquemas de avaliação que apoiem a autonomia dos professores, encorajando-os a responder de modo positivo à mudança (Day, 2001). Em investigações feitas por Day (2001), os efeitos da participação da escola no Projeto de Planeamento do Desenvolvimento Pessoal resultaram num quadro de referência estruturado e apoiado, que tinha criado as condições para uma forma poderosa de desenvolvimento do professor e da escola. O sucesso desta forma de avaliação teve por base a aposta na autonomia do professor, a confidencialidade em relação aos seus contributos e um apoio crítico adequado. O plano de desenvolvimento pessoal reconhece o papel ativo e modelador dos professores no processo de mudança e proporciona um apoio adequado às suas necessidades individuais, bem como às da organização e comunidades onde trabalham (Day, 2001).

Confirmando esta ideia de interação entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento dos professores e do próprio sistema, Kemmis (1987 cit in Garcia, 1999) defende a necessidade da adoção de uma perspetiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham; que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma; e que a educação apenas pode ser reformada se se transformar as práticas que a constituem.

Mesmo que esteja motivado interiormente para o desenvolvimento se não se sentir devidamente apoiado dificilmente o professor adere à mudança: a mudança que não é interiorizada será provavelmente simbólica e temporária. A supervisão, a título exemplificativo, no 1ºCEB, pressupõe um conjunto de responsabilidades acrescidas para os gestores intermédios (Formosinho, 1991). Day (2001) acrescenta que os diretores das escolas e os líderes em geral têm um papel crucial na criação de culturas de aprendizagem profissional que motivem os professores a empenhar-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal, isoladamente e com outros.

A reflexão sobre o ensino não é um processo meramente intelectual, exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração (Day, 2001). Segundo Parente (2006, p. 106) podemos ainda referir, retomando o conceito de mudança que os processos de aprendizagem, nos seus diversos níveis, encontram frequentemente condições propícias ao seu desenvolvimento, porém estes não constituem uma condição suficiente para que ocorram, muito pelo contrário, podem estar na origem de comportamentos meramente adaptativos, sem qualquer desenvolvimento cognitivo por parte dos sujeitos envolvidos, estando as relações entre mudança e aprendizagem dependentes do que designamos de condições organizacionais de aprendizagem.

A palavra motivação vem do latim *movere*, que significa mover. A motivação é o impulso interno que leva à ação, e nesse sentido a motivação está relacionada com o sistema cognitivo do indivíduo. As diferenças individuais, de cada um, são as necessidades pessoais, valores, atitudes, interesses e aptidões. Como estas características variam de indivíduo para indivíduo, também a motivação é afetada por vários aspetos pessoais. A motivação é uma força, uma energia que nos impulsiona na direção de alguma coisa que nasce nas nossas necessidades interiores. Isto denota que as emoções são um dos principais fatores que desencadeiam ou influenciam na motivação. As diferentes motivações e cognições de um indivíduo explicam a diferença do desempenho de cada um.

Para se entender melhor o conceito é necessário ter em conta três aspetos fundamentais: diferenças individuais, características do trabalho e práticas organizacionais. O gestor, líder, tem de conhecer cada indivíduo e perceber como é que estes três fatores interagem com o comportamento (Teixeira, 2005).

O estudo da motivação baseia-se em princípios gerais que auxiliam a compreender porque o indivíduo em determinadas situações específicas escolhe, inicia e mantém determinadas ações. A motivação poderá ser um vetor poderoso para melhorar o rendimento de cada um individualmente ou em grupo e com isso tornar a instituição mais competitiva e responder às exigências de hoje, mas cabe também ao líder proporcionar condições favoráveis para levar os indivíduos a atingir os objetivos propostos com satisfação. Os estudos acerca da motivação (Galinha, 2010) evoluíram desde as primeiras teorias organizacionais. As teorias gerais e organizacionais de processo, focalizam-se nos processos cognitivos pelos quais os indivíduos decidem como agir e colocam a ênfase num conjunto de elementos psicológicos subjacentes ao comportamento humano, isto é, como ele é sustentado. O grande pressuposto desta abordagem é o de que as principais determinantes do comportamento humano são as crenças e as expectativas que os indivíduos possuem relativamente aquilo que lhe pode suceder no futuro se seguirem determinado curso de ação. Estas teorias procuram dar resposta à diversidade de escolhas por parte dos indivíduos, enfatizando os fatores situacionais e de naturezas informativas que levam uma pessoa a escolher uma ação em vez de outra. Nestas teorias, a motivação acontece em função da interação entre fatores individuais e ambientais, até às novas abordagens que encaram a motivação como um fator diferencial e competitivo nas organizações. A motivação humana passou a ser vista como a fórmula capaz de solucionar a maioria dos problemas organizacionais (Bergamini, 1997). Uma das classificações de maior valor organizador da diversidade de abordagens e teorias da motivação cruza dois critérios: o primeiro distingue teorias de conteúdo e teorias de processo e o segundo discerne teorias gerais sobre motivação humana e teorias específicas.

A motivação intrínseca é a que melhor representa o potencial positivo da *“natureza humana, sendo considerada por Deci e Ryan (2000), Ryan e Deci (2000), entre outros, a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social.”* (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p. 143-144). Tal envolvimento é considerado ao mesmo tempo espontâneo, parte do interesse individual, e autotélico (Csikszentmihalyi, 1992, cit in ibidem), isto é, a atividade é um fim em si mesma. Para os autores, as descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca, representam alternativas promissoras para se alcançar o envolvimento com a escola e com a educação (Deci &

Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Ainda segundo Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143-144), para compreender os determinantes motivacionais e descobrir contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação, foi desenvolvida a Teoria da Autodeterminação.

As expectativas dos professores sobre como envolver os alunos com as atividades escolares podem ser concretizadas, em parte, na medida em que o ambiente escolar supra as necessidades psicológicas básicas dos estudantes, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004). Para os mesmos autores, esta não é uma tarefa de fácil realização, mas depende do esforço em se criarem interações promotoras de autonomia e menos controladoras, por exemplo, “*dando oportunidades de escolha e tornando os alunos responsáveis pelas consequências de suas opções, compartilhando as tomadas de decisão, ouvindo e questionando os argumentos dos estudantes, entre outras estratégias*” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p.148-149). Acrescentam ainda os autores que a necessidade de competência pode ser nutrida por meio da apresentação de desafios adequados para o nível de desenvolvimento dos alunos e com o retorno de informações sobre o seu desempenho.

De acordo com Silva, Wolf, Costa, Costa e Magro (2006) não existem estratégias motivacionais universais para promover a satisfação e bem-estar do indivíduo no seio da organização. Para Jesus, Vieira, Almeida, Santos, Gomes, Martins (2009, p. 28) “*num estudo sobre o modelo integrativo de teorias cognitivistas da motivação, face à multiplicidade de teorias da motivação existentes para analisar os processos que permitem explicar a dinâmica, a direção e a persistência do comportamento*” é defendida a perspectiva integrativa, “*desde que as teorias consideradas e introduzidas num modelo tenham os mesmos pressupostos teórico-epistemológicos e sejam complementares*”. Deste modo, segundo os autores a compreensão global da motivação exige uma atitude de integração teórica que procure conjugar a especificidade e a complementaridade de diversas teorias cognitivistas da motivação.

Em 2009 é publicado por Daniel Pink *A Nova Inteligência* que defende que o futuro e o sucesso pessoal e profissional pertencem a um novo perfil de pessoas cujo raciocínio privilegia o lado direito do cérebro. São pessoas imaginativas, intuitivas, comunicativas, capazes de gerar empatia e emoções e defende ainda que todas as pessoas podem desenvolver estas competências e dinâmicas motivacionais, treinando,

mesmo as que têm um perfil mais racional e lógico. Pink (2009) refere-se ao conceito inteligência emocional como o maior responsável pelo sucesso ou insucesso dos indivíduos. Desta forma, pessoas com qualidades de relacionamento humano, como afabilidade, motivação, compreensão, gentileza, têm mais possibilidades de obter o sucesso. Neste sentido, a inteligência emocional está relacionada com habilidades tais como saber motivar e persistir mediante frustrações; controlar impulsos, desenvolver talentos e conseguir objetivos de interesse comum dentro do *high touch*. Apoiado em estudos de Elkman e Goleman, este autor aponta uma nova teoria da motivação (Galinha, 2010).

A inteligência educacional, segundo Genovês (2010), é a capacidade que os líderes têm para ajustar a educação conforme as necessidades e interesses no sentido de contribuir para um melhor desenvolvimento dos indivíduos. Guerra (2006) refere que a educação parte de um pressuposto radicalmente positivo. A educabilidade termina quando se pensa que o outro não pode melhorar e que não se pode ajudá-lo a alcançar este objetivo: a educação exige o otimismo e resiliência, em que as interações humanas provocam mudanças de qualidade (Tavares & Albuquerque, 1998). Nesta base, encontram-se os estudos de Howard Gardner que publica, em 1983, *Frames of Mind*, referindo-se a inteligências múltiplas, definindo-a como capacidade para resolver problemas ou para produzir bens que tenham um valor num contexto cultural ou coletivo preciso. A inteligência emocional, segundo Daniel Goleman, abrange competências tais como: a capacidade de se motivar e de ser perseverante, apesar da adversidade e das frustrações; o controlo dos impulsos e a capacidade de adiar a satisfação; a capacidade de regular o humor e de impedir que a angústia altere as faculdades de raciocínio; a empatia; a esperança.

Num estudo efetuado com professores, sobre a motivação na profissão docente, constatou-se que os fatores mais valorizados são o sentimento de competência profissional e a relação com os alunos (Jesus, 1998). Por outro lado, se o professor se sente realizado profissionalmente e motivado no desempenho da sua atividade, torna-se um exemplo contagiante para os seus alunos que vão ainda usufruir de um professor mais competente e empenhado nas suas funções (Marques, 2003). A motivação é um conceito que se invoca com frequência para explicar as variações de determinados comportamentos e, sem dúvida, apresenta uma grande importância para a compreensão do comportamento humano. É um estado interno resultante de uma necessidade que

desperta certo comportamento, com o objetivo de suprir essa necessidade (Galinha, 2011, Fonseca, Galinha & Loureiro 2017 a) b).

Liderança e *Coaching*

Também desde tempos remotos que a liderança tem sido alvo de análises e estudos. Para Bento (2006), no século XX as teorias sobre a liderança denominadas situacionais ou contingenciais, partem do pressuposto de que o comportamento mais apropriado para um líder depende das situações ou circunstâncias concretas em que o líder se encontra. Um dos modelos teóricos que teve mais aceitação foi o modelo contingencial de Fiedler (Universidade de Illinois). Fiedler desenvolveu uma escala denominada LPC (*Least Preferred Co-worker*) para medir o estilo de liderança. O objetivo da escala LPC é diferenciar o estilo de liderança focado no relacionamento do estilo de liderança focado na tarefa (Bento, 2006).

Gerir uma organização é gerir um sistema social, baseado no conhecimento profundo dos mecanismos de motivação comportamental e do funcionamento dos sistemas sociais complexos (Godin, 2008). O gestor é um facilitador de sentidos, capaz de envolver os indivíduos na prossecução dos objetivos organizacionais (Galinha, 2011).

Os anos 80 trouxeram novos desenvolvimentos na explicação de fenómenos organizacionais, que levaram a que a visão mecanicista da liderança, assente na linha da influência, grupo e objetivos, tivesse outras conceções concorrentes como deriva da introdução de variáveis culturais na teoria organizacional. Partilhamos uma visão contingencial da teoria de Fiedler. A teoria organizacional da contingência ajusta a organização ao seu ambiente relevante onde necessita de ser sistematicamente adaptada aos objetivos coletivos. O conceito *it depends* contrapõe-se ao *one best way*. Este princípio de ajustamento organizacional leva-nos ao líder ajustável e a uma teoria dinâmica de liderança proposta por Fiedler, em que não existe um único estilo ou característica de líder em todas as situações, antes um modelo de liderança que consiga alcançar, o mais possível, a eficácia e a eficiência dos liderados, através do controlo que tem da situação (Chiavenato, 1999).

Num estudo realizado observou-se que 1) os valores transformacionais e transacionais dos modelos de liderança são predominantes em comparação com o valor

do modelo de "*laissez faire*"; 2) As percepções de homens e mulheres são diferentes; 3) As percepções dos participantes variam com a idade; e 4) As dimensões de liderança transformacional e transacional e respectivas categorias são associadas a resultados mais positivos (isto é, eficiência, satisfação e esforço extra) (Galinha, Vala, Jardim & Pereira, 2016, p.33).

A nova concepção entende o líder não como aquele que conduz, de forma hierárquica e prescritiva o processo de influenciar os outros a atingir um objetivo, para passar a ser entendido como um gestor de sentido, aquele que orienta o caminho a seguir e os valores que lhe servem de suporte. Assim, a liderança constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações em geral, ainda que *“esta prevalência não tenha atingido o mesmo protagonismo no caso das organizações educativas, de modo particular em alguns contextos geográficos”* (Trigo & Costa, 2008). É neste sentido que estes autores invocam o modelo da Direção por Valores enquanto proposta que *“rompendo como as vertentes mais técnico-instrumentais das teorias tradicionais da gestão, poderá contribuir para uma reflexão compartilhada com a liderança das organizações educativas, de modo especial tendo em conta a conceptualização da liderança como diálogo sobre valores”* (Trigo & Costa, 2008, p.1).

De acordo com Matos (1997, p. 1), *“nunca é demais afirmar que só desenvolvimento pode ser considerado como a finalidade da educação. Esta ideia de desenvolvimento “encerra a noção de uma permanente construção quer daquilo que a pessoa vai conhecendo, quer daquilo que vai sabendo fazer, quer mesmo daquilo em que a pessoa se vai tornando, concepção válida para todos que habitam o ethos escolar, membros de uma comunidade educativa”*. (...) Refere ainda Matos (1997, p. 6-7) que *a organização escolar tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de autorrenovação* (Nóvoa, 1992, p. 41, cit in Matos, 1997, p.6-7). De acordo com Tavares, Galinha e Reis (2019) um conceito relevante é o clima organizacional como um fator imprescindível para favorecimento da gestão democrática e participativa.

De acordo com Mintzberg (1995), a inovação organizacional é a execução de uma atitude, de um olhar para o futuro e de formular novos desafios, abrangendo um esforço conjunto dos intervenientes na organização, como um todo. A liderança tem um papel importantíssimo no estudo e implementação da mudança em todas as organizações (Jesus, Campos, Alaiz & Alves, 2000). Ainda segundo Nóvoa (Ventura,

1999, p.1), depois de uma perspectiva tradicional que privilegiava “*ora o nível micro da sala de aula, ora o nível macro do sistema educativo, emergiu um estudo das organizações escolares que se propõe optar por um nível mezzo de compreensão e de intervenção pois os processos de mudança e de inovação e educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana*”.

Ainda considerando o *coaching*, cabe-nos referir o *coaching* como uma *buzzword* recente no domínio da liderança. A sua prática, no entanto, é antiga (Rego, Cunha, Marcelino & Oliveira, 2004). Segundo os autores, já não é ao líder que compete descobrir o que é melhor - isso é algo que compete a cada professor/indivíduo. Cabe-lhe ajudar a descobrir a forma de expressar melhor as suas competências. Dois significados do termo *coaching* ajudam a compreender a sua aplicação ao mundo das instituições: por um lado, *coach* é o treinador, aquele que ajuda no desenvolvimento de capacidades e por outro, é um meio de transporte, o que explica o processo de auto-desenvolvimento como uma viagem de descoberta e melhoria (Perez, 2009). O *coaching* pode ser tomado como um processo que visa fomentar no indivíduo o conhecimento de si mesmo e impulsionar o desejo de melhorar ao longo do tempo. Trata-se, portanto, de uma filosofia de liderança que assenta na ideia de que o desenvolvimento e a aquisição de competências são processos contínuos e da responsabilidade de todos, e não apenas episódios limitados no tempo e vindos da hierarquia.

O *coaching* caracteriza-se por um processo: 1. Participado – envolvendo intensamente todos os seus destinatários que assumem diretamente a responsabilidade de construção e/ou monitorização do seu próprio processo; 2. Dinâmico e evolutivo – sustentado em metodologias de participação ativa e focalizado na evolução observada entre dois ou mais momentos; 3. Introspetivo e reflexivo – implicando uma auto descoberta e auto-avaliação de competências adquiridas ao longo da vida nos seus mais diversos contextos; no caso das organizações, implica a reflexão sobre as suas próprias práticas, consentidas, assumidas ou partilhadas pelos elementos interlocutores; 4. Multidisciplinar – envolvendo diversos intervenientes, com diversas contribuições para o processo; 5. Abrangente – englobando todo o tipo de competências, independentemente da sua origem, passíveis de serem mobilizadas ou desenvolvidas

pelo projeto, por parte de todos os seus participantes; 6. Diretamente relacionado com a avaliação – partindo de um diagnóstico e apurando resultados observáveis.

Desta forma, o coaching (*coach*, na língua inglesa; *coche* em francês, *kutche* em alemão, *kocsi* em Húngaro) corresponde a atuações do líder norteadas por um valor supremo: ajudar os outros a trilharem o seu próprio caminho de auto-desenvolvimento e de promoção de talentos (Perez, 2009; Rego, Cunha, Marcelino & Oliveira, 2004). O coaching é um processo, com início, meio e fim, definido em comum acordo entre o coach (líder) e o coachee de acordo com a meta desejada, onde o coach apoia o coachee para as metas de curto, médio e longo prazo, através da identificação e uso das próprias competências desenvolvidas, como também do reconhecimento e superação de suas fragilidades. O coach atua no sentido de encorajar e motivar na transmissão de capacidades ou técnicas que melhorem as capacidades profissionais ou pessoais - terá o papel de ir conduzindo e acompanhando o processo de auto-avaliação, o que implica ir aprofundando a (in) formação fornecida, pelo que vai colocando questões suplementares no sentido de promover a autorreflexão e a auto avaliação relativa às dimensões em análise. Assim, partilhamos a noção clara de que o coaching é uma oportunidade de refletir sobre os conhecimentos, as experiências e as competências adquiridas ao longo da vida, em contextos de aprendizagem e de exercício institucional. Preconizamos o *criar significado* para o exercício humano, a excelência como processo e não como estado, a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal; *team building*, capacidade de trabalhar as características individuais numa lógica de bem comum, numa ativação de elementos positivos para ajudar a organização a fazer melhor.

Bem-Estar e Modelo Apreciativo

A escolha de uma profissão e o exercício da mesma contribuem decisivamente para a identidade do indivíduo e conduzem a diferentes graus de satisfação. A escola inclusiva também precisa de responder aos problemas dos professores no sentido da sua qualidade de vida, bem-estar e saúde mental (Picado, 2009). Consideramos que numa sociedade complexa e dinâmica o papel das instituições, nomeadamente, educativas, é central. A forma como os sujeitos conhecem, pensam e sentem é uma questão emergente. No seio da cognição social, o bem-estar psicossocial é uma variável que

assume uma centralidade ímpar nos domínios das ciências do humano pela complexidade subjacente e pela importância que assume para a vida dos indivíduos.

Sampaio, Stobäus, Mosquera e Jesus (2012, p. 2) acompanharam um grupo de docentes no período de 2005 a 2008, no sentido de avaliar “*variáveis de stresse e exaustão profissional, estratégias de coping, auto-imagem e auto-estima, tentando entender melhor as situações que causam mal-estar, assim como organizando intervenções abordando as temáticas mal-estar em direção ao bem-estar*”. O relacionamento organizativo é importante para o desenvolvimento do adequado funcionamento interpessoal e proporciona oportunidades únicas para a aprendizagem de habilidades específicas. As habilidades sociais (tais como a comunicação) têm sido relacionadas ao sentimento de bem-estar uma vez que através delas os indivíduos podem desenvolver relações interpessoais mais gratificantes, maior realização pessoal, desenvolvimento e sucesso profissional (Ackroyd, Batt, Thompson & Tolbert, 2006). As habilidades sociais incluem ainda habilidades tais como assertividade, cooperação, entre outras (Chaves, Galinha & Gontijo, 2017).

Segundo Seligman, fundador da moderna Psicologia Positiva, esta “*afirma-se como o estudo das experiências positivas, personalidades e instituições positivas que permitem o florescimento dos indivíduos, organizações e comunidades*”. Os problemas adaptativos e as várias questões de sobrevivência do ser humano têm sido olhados mais atentamente. (Santos, Ferreira, Figueiredo, Almeida & Silva, 2010, p. 2; Seligman, 2007).

Associadas ao Comportamento Organizacional Positivo (COP), as capacidades psicológicas (capital psicológico positivo - *psycap* definem um estado de desenvolvimento psicológico em a) apresentar confiança para despender o esforço necessário para ser bem-sucedida nos seus papéis e em tarefas desafiantes, b) fazer atribuições positivas acerca dos *life events*, c) manifestar perseverança em relação aos objetivos definidos e, quando necessário, mostrar-se capaz de redirecionar os meios para atingir os fins e d) revelar capacidade para recuperar de adversidades. Desta forma, o capital psicológico compreende quatro capacidades psicológicas: 1. Auto-eficácia (crença), 2. Otimismo (enquanto estilo atribucional segundo o qual os acontecimentos positivos são atribuídos a causas pessoais, permanentes e universais, enquanto os acontecimentos negativos são interpretados com base em fatores externos, temporários e específicos) 3. Esperança (estado motivacional positivo, resultante da interação entre:

a) agência – grau em que o indivíduo crê ser capaz de atingir determinado objetivo e b) definição de planos – capacidade de formular planos eficazes para alcançar esses mesmos objetivos) e 4. Resiliência (capacidade para recuperar de situações adversas mantendo o equilíbrio e a responsabilidade).

Segundo Siqueira e Padovam (2008, p. 207), as investigações acerca da *“identidade, dos componentes particulares e da interdependência entre os já tradicionais conceitos de bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico, acrescidas das proposições sobre a concepção e os componentes de bem-estar no trabalho, são contribuições que consolidam os princípios da psicologia positiva.”* Para Cunha, Rego e Lopes (2013, p. 314), *“as premissas que os humanos adotam influenciam o modo como atuam”* pois o pensamento influencia a nossa ação e o modo de atuação para com os outros.

Apontamos a importância da perspectiva de Martin Seligman no seio das organizações em geral, e das instituições educativas em particular, no sentido da construção de um perfil holístico positivo de capacidades e possibilidades (Galinha, 2019). Várias investigações têm comprovado que uma grande parte dos professores *“sente que a sua profissão é stressante (...) e muitos se encontram em estado de exaustão emocional”*, podendo ser considerada a profissão docente *“como uma profissão de risco físico e mental”* (Jesus, 2002, p.14-15). *“Num esforço de sistematização das principais mudanças ocorridas com implicações diretas ou indiretas no trabalho do professor”* Esteve (1991; 1992) destaca o aumento das exigências em relação ao professor, a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a rutura do consenso social sobre a educação, o aumento das contradições no exercício da docência, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, a menor valorização social do trabalho do professor, a mudança dos conteúdos curriculares, as mudanças nas relações entre o professor e o aluno, a fragmentação do trabalho do professor, as deficientes condições de trabalho e escassez de recursos materiais.

Sousa (2008) considera importante que os professores sejam pessoas psicologicamente fortes, amadurecidas e realizadas, pessoas psicologicamente equilibradas e realizadas pessoal e profissionalmente. A autora salienta que o desempenho do professor só pode ser compreendido de uma forma global estando a

parte cognitiva associada à parte afetiva e emocional influenciando a sua realização pessoal. Só estas duas vertentes bem desenvolvidas possibilitam a capacidade de escolha e de tomada de decisões, a liberdade e a autorresponsabilidade, a participação e a inovação. Nóvoa (1992) evoca que o sucesso educativo passa pela capacidade de formar indivíduos capazes de se reciclarem permanentemente, aptos a adquirirem novas atitudes e capacidades, capazes de responderem eficazmente aos apelos constantes da mudança. Para que a mudança ocorra é necessário que o indivíduo sinta que essa mudança lhe vai ser favorável e que não vai ter perdas assim como é importante que se sinta envolvido no processo de mudança. Para lidar com estas condicionantes o professor tem que desenvolver saberes profissionais específicos que envolvem competências que permitam articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação (Perrenoud, 1993). Esse saber profissional específico implica analisar as incertezas e as contradições; gerir os bloqueios, os conflitos; antecipar as estratégias do outro e as suas consequências; negociar compromissos e ponderar as vantagens e os inconvenientes. Na sua atividade, o professor como elemento ativo de uma profissão sujeita a uma profissionalização, tem acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É pois ser, mais do que numa atividade de execução, capaz de autonomia e de responsabilidade.

Keyes, Hysom e Lupo (Gonçalves, 2008) fazem referência à necessidade da percepção de bem-estar no que diz respeito ao desenvolvimento da classe docente. Sendo a pessoa um ser social, é importante o modo como se relaciona com os outros e a forma como se sente aceite e aceita os outros, procurando e necessitando de sentir um equilíbrio em relação às pessoas com as quais se relaciona, para se sentir integrado no grupo a que pertence. *“Podemos, então, entender por que os professores se sentem insatisfeitos diante das representações predominantes na sociedade. Apesar de ter formação profissional em nível até mais elevado do que outras áreas, não há o reconhecimento social em relação à sua função.”* (Gonçalves, 2008, p. 8). Um docente para se sentir bem no seu papel necessita de sentir que a sociedade valoriza o seu trabalho. Algum do sentimento de bem-estar docente prende-se com o facto de os professores se sentirem valorizados pelo impacto que têm nas vidas dos seus alunos e na forma como acabam por contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Esta constatação da necessidade de sociabilidade no ser humano é fundamentada por Seligman (Passarelli & Silva, 2007), quando afirma que o bem-estar pode ser nomeado de extroversão estável, parecendo o afeto positivo na felicidade estar relacionado à fácil sociabilidade. Segundo Siqueira e Padovam (2008, p.201), as abordagens atuais sobre bem-estar no campo psicológico podem” *para Ryan e Deci (2001), ser organizadas em duas perspectivas: uma que aborda o estado subjetivo de felicidade (bem-estar hedônico), e se denomina bem-estar subjetivo, e outra que investiga o potencial humano (bem-estar eudaimônico) e trata de bem-estar psicológico*”. Segundo estes autores e Siqueira e Padovam (2008, p.201), apoiados nas definições gregas, “*essas duas tradições de estudo refletem visões filosóficas distintas sobre felicidade: enquanto a primeira (hedonismo) adota uma visão de bem-estar como prazer ou felicidade, a segunda (eudemonismo) apoia-se na noção de que bem-estar consiste no pleno funcionamento das potencialidades de uma pessoa, ou seja, em sua capacidade de pensar, usar o raciocínio e o bom senso*”. Segundo Giacomoni (2004, p.43), o bem-estar subjetivo (BES) “*é uma área da Psicologia que tem crescido reconhecidamente nos últimos tempos. Essa área cobre estudos que têm utilizado as mais diversas nomeações, tais como: felicidade, satisfação, estado de espírito e afeto positivo, além de também ser considerada a avaliação subjetiva da qualidade de vida. Refere-se ao que as pessoas pensam e como elas se sentem sobre suas vidas*”. Perspectivas da atualidade definem o “*bem-estar subjetivo como uma ampla categoria de fenômenos que inclui as respostas emocionais das pessoas, domínios de satisfação e os julgamentos globais de satisfação de vida.*”

Ainda segundo Giacomoni (2004, p.44), Diener indica que existem três aspectos do bem-estar subjetivo a destacar: a subjetividade - o bem-estar reside dentro da experiência do individual; o entendimento de que bem-estar não é apenas a ausência de fatores negativos, mas também a presença de fatores positivos; o bem-estar inclui uma medida global e não só uma medida limitada de um aspecto da vida. Para Giacomoni (2004), as principais teorias e modelos explicativos do bem-estar subjetivo vêm sendo apresentados, historicamente, em dois grandes blocos opostos denominados *bottom-up* versus *top-down*: as principais teorias iniciais de bem-estar subjetivo estavam preocupadas em identificar como os fatores externos, as situações e as variáveis sócio-demográficas afetavam a felicidade. Estas abordagens, conhecidas como *bottom-up*,

mantêm como base o pressuposto de que existe uma série de necessidades humanas universais e básicas, e que a satisfação, ou não, destas viabiliza a felicidade.

De acordo com Giacomoni (2004, p.44) “*outros fatores associados por essas teorias são as experiências de eventos prazerosos diários estando relacionados ao afeto positivo, assim como o seu oposto, eventos desprazerosos associados a afetos negativos*”. Em suma, a satisfação e a felicidade obtêm-se dessas experiências felizes (Diener, Sandvik & Pavot, 1991).

As relações sociais tornam-se assim necessárias ao bem-estar, assim como o sentimento de bem-estar favorece as relações sociais (Passareli & Silva, 2007). Confirmando esses estudos, resultados empíricos indicam que as pessoas tendem a apresentar sofrimento quando não fazem parte de nenhum tipo de grupo ou quando têm relações pobres dentro dos grupos a que pertencem. Todos estes estudos indicam que a participação em grupos e o facto de os sujeitos se sentirem integrados, aceites e valorizados nos grupos dos diversos domínios das suas vidas, contribui inequivocamente para o bem-estar.

No modelo de Ryff e Keyes (1995), multidimensional de bem-estar, observam-se seis componentes distintos de funcionamento psicológico positivo: avaliação positiva de si mesmo e do período anterior de vida (auto-aceitação), um sentido de crescimento contínuo e desenvolvimento como uma pessoa (crescimento pessoal), crença de que a vida possui objetivo (sentido) e significado (sentido de vida), relações de qualidade com outros (relações positivas com outros), capacidade adaptativa com a vida e o mundo ao redor (domínio do ambiente) e sentido de autodeterminação (autonomia).

Tendo neste nosso capítulo em consideração o Modelo Apreciativo, podemos referir que este afirma que as organizações são o centro das relações e que as mesmas só prosperam quando há um olhar apreciativo, isto é, quando as pessoas reconhecem o que há de melhor nas outras pessoas, compartilham os seus sonhos e as principais apreensões de modo afirmativo, que evidencia o poder do incentivo da descoberta, do sonho, do planeamento, do destino/criação. Assim, pelo método da Investigação Apreciativa as pessoas podem estar envolvidas no planeamento do seu futuro coletivo (Lopes, Galinha & Loureiro, 2010). Especificamente, o Modelo Apreciativo desenvolve-se num ciclo de atividades que se inicia com a participação de todos na

instituição através de atividades, de entrevistas e diálogos sobre as forças, recursos e capacidades da organização.

Este modelo ajuda a atender a situações e a criar práticas inovadoras de mudanças positivas assentes nos seguintes pressupostos: 1. Construtivismo – é uma abordagem humana que substitui as relações como o local do conhecimento para o indivíduo. Valoriza o poder da linguagem, do diálogo e busca a colaboração para entender e construir opções visando vida melhor. O construtivismo procura encontrar formas de elevar a capacidade geradora do conhecimento. 2. Simultaneidade - quando afirma que a investigação e a mudança não são momentos separados, são simultâneos, o que possibilita refletir de outra maneira. Investigar é intervir nas sementes da mudança - coisas sobre as quais as pessoas pensam e falam, descobrem e aprendem coisas que formam o diálogo e inspiram imagens do futuro estão implícitas nas perguntas que são formuladas. 3. Poético ou Político - as organizações são mais parecidas com um livro aberto do que com as máquinas. A história da organização escreve-se em co-autoria. O passado, presente e futuro são fontes de aprendizagem inspiração e interpretação, como as infinitas possibilidades interpretativas de um poema ou texto literário. Quando olhamos para uma obra de arte, podemos ter diversas interpretações: com as organizações humanas ocorre também este fenómeno. Pode-se investigar a natureza da alienação, da alegria, do entusiasmo, do desânimo e eficiência ou excesso em qualquer organização humana. 4. Antecipatório - as nossas imagens positivas do futuro conduzem a ações positivas. A imagem do futuro orienta o atual comportamento porque cria imagens positivas reunidas pode ser o aspeto mais importante de qualquer processo de mudança. 5. Positivo - a construção da mudança requer efeitos positivos e vínculo social como a esperança, o estímulo, o cuidado, a inspiração, o sentimento de propósito urgente, a alegria em criar algo significativo juntos de acordo com Rivero (2008). Descobre-se que quanto mais positiva for a pergunta mais duradouro e bem-sucedido será o esforço.

Importância da Escuta-ativa

Como nos diz Moscovici, comunicar é transmitir e influenciar (Beaudichon, 2001). Ao classificarmos a comunicação (Lopes, Galinha & Loureiro, 2010), distinguimos três elementos: uma raiz *munis*, que significa estar encarregado de, que acrescido do prefixo *co*, expressa simultaneidade, reunião, conduz à ideia de uma atividade realizada

conjuntamente, colegial, encerrada pela terminação *tio*, que por sua vez reforça a ideia de atividade. Mas se falamos em processo de comunicação, cabe também uma observação ao termo processo, que é descrito como qualquer método ou sistema contínuo, dinâmico, em evolução. Partilhamos ainda que comunicar *“é a combinação de uma emissão correta e de uma recepção perfeita – um vaivém contínuo”* (Keenan, 1996, p. 31 cit in Rego, 2007, p. 53), numa troca de informação entre um emissor e um recetor/audiência, numa percepção e partilha de significado entre as pessoas envolvidas no processo e numa intersubjetividade envolvente. Escutar envolve muito mais do que ouvir uma mensagem. A escuta ativa pressupõe disponibilidade, interesse pela pessoa e pela comunicação, compreensão da mensagem, espírito crítico e alguma prudência na interpretação. Diversos autores sugerem que a escuta ativa representa a *“pedra de toque da eficácia comunicacional”* (Rego, 2007, p. 301), sendo por isso relevante na vida social, na relação entre as pessoas em geral e entre os membros de uma organização em particular. *“Ouvir é simplesmente a componente física do ato de escutar. Mas a verdadeira escuta é um processo que consiste em descodificar e interpretar ativamente as mensagens verbais. Escutar verdadeiramente requer atenção cognitiva e processamento de informação – o que não ocorre no ato de simplesmente ouvir.”* (Kritner & Kinicki, 1998, p. 438 cit in Rego, 2007, p. 305). Segundo Rego *“escutar ativa e empaticamente significa compreender a comunicação do ponto de vista do falante. Implica concentrar-se nas palavras do interlocutor e tentar compreender o seu significado”* (Rego, 2007, p. 314). Reforçamos com a Escola de Palo Alto: *É impossível não comunicar. Todo o comportamento é comunicação* (Costa & Matos, 2007).

A comunicação, por se constituir como um fenómeno de grupo de excelência, é uma competência essencial de partilha entre o interno e o externo, as suas intenções e realizações. É um fenómeno de grupo central na medida em que, a partir dele, é possível a vida das instituições e o decurso de outros fenómenos (Galinha & Ponte, 2017). A comunicação eficaz é importante nas organizações, essencialmente, porque é o processo através do qual as próprias funções se exercem. A comunicação torna-se assim a essência de uma instituição educativa. Estas duas áreas extremamente abrangentes que são a educação e a comunicação unem-se com vista à prossecução dos objetivos pedagógicos.

O ato educativo torna-se um processo dinâmico, construtivo e reflexivo, que concebe o conhecimento como matéria em construção, que se estabelece através da

relação de diálogo. Nesta perspectiva, o processo de comunicação é mais do que um esquema linear, é a fundamental dimensão da interatividade e da inevitabilidade da comunicação como no modelo americano da Escola de Palo Alto ou, ainda, segundo a perspectiva fenomenológica de *homem-ser-no-mundo* de Merleau-Ponty.

Caballo (2006) considera que o comportamento socialmente hábil expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos, de modo adequado a cada situação, respeitando os demais e, geralmente, resolvendo os problemas imediatos da situação ao mesmo tempo em que minimiza a probabilidade de problemas futuros. A comunicação é essencial para a eficácia de qualquer organização ou grupo, uma vez que é um instrumento maior de regulamentação pessoal e social entre e no seio de grupos humanos.

Todavia, e apesar da importância de escutar eficazmente, nem sempre o ser humano é suficientemente capaz de fazê-lo. Escutar ativamente é um exercício complexo, uma vez que dele fazem parte competências como a interpretação, avaliação, compreensão, que nem sempre estão devidamente desenvolvidas (Beaudichon, 2001; Sousa, 2006). As consequências de uma escuta ineficaz resultam na ineficácia da gestão e conseqüentemente na falta de motivação da equipa, incompreensão, falta de cooperação, decréscimo da produtividade, entre outras, influenciando a qualidade.

Cultura e Clima Organizacional

Uma cultura organizacional pautada pela coragem, esperança, otimismo, resiliência, cooperação, criatividade, energia, emoções positivas, confiança, cidadania e sabedoria é fundamental uma vez que o clima organizacional é de certa forma, o reflexo da cultura da organização, ou melhor dizendo, o reflexo dos efeitos dessa cultura na organização como um todo. O clima organizacional é o indicador do grau de satisfação dos membros de uma instituição, em relação a diferentes aspetos da cultura ou realidade aparente da organização, tais como modelo de gestão, missão, processo de comunicação, valorização profissional e identificação com a organização (Galinha, 2010). O clima constitui a síntese das variáveis institucionais capazes de refletir a dinâmica interna da escola. Estas variáveis são o edifício escolar, a distribuição de aulas, o horário letivo, a atividade no recreio, entre muitas outras.

Todavia, existe algo mais, que não se vê, mas se sente, na própria escola. O clima reflete os valores, as normas do sistema, a história das lutas internas e externas,

as formas de comunicação e como exerce a autoridade. O tipo de clima e a classificação que se pode fazer depende das dimensões que se analisem, das técnicas de medida e do tratamento que se fizer dos dados. O clima pode ser coerente ou incoerente dependendo do grau de saturação dos seguintes fatores: resolução, comunicação, consenso, consistência e implicação. O clima aberto ou fechado depende da conduta e do papel do líder, no controlo das situações e na promoção da cooperação (Ferreira, Neves & Caetano, 2001); conducentes a colaboradores satisfeitos e orgulhosos ou instáveis e pouco interessados nas tarefas (Vala & Monteiro, 2007; Cunha, Rego, Cunha & Cabral Cardoso, 2007). O conceito de clima aplicado às organizações sugere, na sua natureza conceptual, um complexo multidimensional de elementos que exercem influência no modo como os indivíduos se comportam. A visão etiológica do clima sugere que as percepções do clima são socialmente construídas pelos seguintes parâmetros: 1. Gestão simbólica (as interações simbólicas podem ser dirigidas e por isso não são sempre espontâneas); 2. Grupo de trabalho (interações dão origem às percepções de clima e a influência social normativa junta-se à influência informacional); 3. Cultura (onde se dá importância à influência das hipóteses subjacentes e aos valores de percepção de clima). A cultura organizacional assume-se como um conceito essencial à compreensão das estruturas organizativas ao permitir relacionar e aplicar várias noções como a identidade, a qualidade de vida no local de trabalho, a norma e os valores (Vala & Monteiro, 2007). É também um conjunto de práticas sociais que a individualiza.

Considerações Finais

Nesta linha, no mundo marcado pela globalização, os espaços de educativos, para que os indivíduos possam descobrir o caminho da sua plenitude como seres humanos, adquirem cada vez mais importância (Galinha, 2019). A inteligência emocional motiva o sujeito por sentimentos de entusiasmo ou prazer, ajuda a concretizar os objetivos e é uma capacidade humana que afeta as outras permitindo o sujeito gerir as suas emoções e a motivar-se a si mesmo (Galinha, 2010). A autoeficácia, expectativas associadas ao *self*, constitui-se enquanto mecanismo psicológico motivacional dentro e fora das organizações. É de todo interessante a convergência entre vida reflexiva e emocional que permita a auto regulação. Deste modo, parece-nos que o controlo e a formação de um sentimento ou afeto positivo nas instituições podem determinar a forma como cada

sujeito percebe e avalia os acontecimentos (Cunha, Rego, Cunha & Cabral Cardoso, 2007; Marujo, Neto, Caetano & Rivero, 2007; Magalhães & Lobo, 2011).

Referências Bibliográficas

- Ackroyd, S., Batt, R., Thompson, P. & Tolbert, P. (Eds.) (2006). *The Oxford handbook of work and organization*. New York: Oxford University Press.
- Alvaro, J.L. & Garrido, A. (2007). *Psicologia Social – Perspetivas Psicológicas e Sociológicas*. São Paulo: McGraw Hill.
- Beaudichon, J. A. (2001). *Comunicação – Processos, Formas e Aplicações*. Porto: Porto Editora.
- Bento, A. (2006). *Liderança Contingencial: Os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário*. Disponível em <http://www3.uma.pt/bento/Artigos/Resumo3.pdf>
- Bergamini, C.W. (1997). *A Motivação nas Organizações*. São Paulo: Atlas. 4ªed.
- Bertrand, Y. & Guillemet, P. (1994) *Organizações: Uma Abordagem Sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Caballo, V.E. (2006). *Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais*. São Paulo: Santos.
- Chaves, N. M., Galinha, S.A. & Gontijo, S. V. (2017). Formação docente e habilidades sociais: contribuições para a formação integral de estudantes universitários - Teaching training and social skills: contributions to the integral training of university students. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, Vol. 5, N. ° 3, pp. 99-114 <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>
- Chiavenato, I. (1987). *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw Hill.
- Chiavenato, I. (1989). *Administração dos Novos Tempos*. Rio de Janeiro: Campus
- Costa, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA
- Costa, E. & Matos, P. (2007). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cunha, M.P.; Rego, A; Cunha, R.C. & Cabral Cardoso, C. (2007). *Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Rh Editora. 6ªed.
- Cunha, M.P.; Rego, A. & Lopes, M.P. (2013). Comportamento Organizacional Positivo. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI): 313-328

- Csikszentmihalyi, M. (2006). Introduction. In M. Csikszentmihalyi & I.S. Csikszentmihalyi (Eds.) *A life worth living: contributions to positive psychology*.(pp.3-14). New York: Oxford University Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991) Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346
- Diener, E. Sandvick, E. & Pavot, W. (1991) Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In *Subjective well-being an interdisciplinary perspective* (Ch. 7 p119-139). Fritz Strack, Michael Argyle, Norbert Schwarz (Eds.) E-Book Universitätsbibliothek Würzburg. Oxford: Pergamon Press.
- Esteve, J. M. (1991). *Mudanças Sociais e Função Docente*. Lisboa: Escher, Fim de Século Edições.
- Esteve, J.M. (1992). *O Mal - Estar Docente*. Lisboa: Escher, Fim de Século Edições.
- Farinha, J. (2005). Aspetos históricos, evolução da Psicologia Social. V.1.12 (p.20-44). Disponível em http://w3.ualg.pt/~jfarinha/activ_docente/psi_social/textos/ps_int_hist.pdf
- Farr, R. (1998). *As raízes da Psicologia Social moderna*. Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, J. M. C, Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Psicossociologia das organizações*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Fonseca, C.; Galinha, S.A. & Loureiro, M.J. (2017a). O auto-conceito e a motivação no ensino da física e da química no 3ºciclo: naturezas, contextos e avaliação. In *Atas do 8º Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente: Desafios da sociedade global: do nascimento até ao 1.º emprego*. De 26 a 27 de abril de 2017. Universidade Lusíada de Lisboa. (pp. 89-90).
- Fonseca, C.; Galinha & Loureiro, M. (2017 b). As competências socio-emocionais na motivação para o ensino da Física e da Química no 3ºciclo. In *Atas do III EEDC – III Encontro em ensino e divulgação das ciências FCUP – 7 de julho de 2017*. Universidade do Porto. (pp. 89-90)

- Formosinho, J. O. (1991). *Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Diretor?* Leiria: Seminário A Ação Educativa: Análise Psicossocial.
- Galinha, S.A. (2010). *Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarém: Imprime.
- Galinha, S. A. (2011 a) *Psicossociologia das Instituições Educativas*. (1-25). Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0567.pdf>
- Galinha, S.A. (2011 b). *Psicossociologia das Instituições Educativas*. In Cardona, M.J. e Marques, R. (Orgs). *Da Autonomia da Escola Ao Sucesso Educativo - obstáculos e soluções*. Coleção Ponto e Virgula. Chamusca: Edições Cosmos/ESE de Santarém (pp. 183-214).
- Galinha, S.A. (2018). *Educação e Desenvolvimento: Contributos da Psicologia Social e Comunitária Para o entendimento da Escola*. In I.S. Dias, P. Sequeira & M. Barroso. *Desporto, Educação e Qualidade de Vida*. (pp. 127-145).
- Galinha, S. A. (2019). *Organizações Positivas*. J. Jardim & J.E. Franco. *Empreendipédia*. Lisboa: Gradiva. (pp.580-582).
- Galinha, S. A. & Ponte, S. (2017). *Estudos empíricos realizados no IFBrasília- Análise e perspectivas sobre estudos e transições ensino secundário - profissional - ensino superior*. In *Atas das II Jornadas Técnicas Internacionais - Proteger, reparar, garantir: mapeando futuros possíveis para a intervenção com jovens*. 16 de junho. FCSH/NOVA, CICS.NOVA e Associação Jovem Tabor. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa
- Galinha, S.A.; Vala, P.G.; Jardim, J. & Pereira, A.(2016). *Leadership perceptions of teachers who hold positions of leadership, management and coordination*. *Revista interações* N°. 42, pp. 32-43 in <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes>
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores Para Uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Genovês, V.G. (2010). *Inteligência Educacional*. Barcelona: Sello Editorial.
- Gergen, K. A (2008). *Psicologia Social como história*. *Psicologia & Sociedade*; 20 (3): 475-484.
- Giacomoni, C. (2004). *Bem-estar Subjetivo: em busca da qualidade de vida*. *Temas em Psicologia da SBP*. Vol 12. N.1 (43-50)
- Godin, S. (2008). *Tribos – Precisamos de um líder*. Alfragide: Editora Lua de Papel

- Gonçalves, J. P. (2008). Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar Social e sua Relação com o Bem-Estar dos Professores. 1º Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia. Unioeste: Cascavel.
- Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos. Estratégias para uma educação de afetos a conviver na escola*. Porto: ASA.
- Guareschi, P. (2012). Psicologia social: o lugar da crítica, da memória e da afetividade. Cap.2 *O que é mesmo psicologia social? Uma perspectiva crítica de sua história e seu estado hoje*. In Jaco-Vilela, A.M., & Sato, L. (Orgs). *Diálogos em psicologia social*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, p. 25-45.
- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), pp.143-150.
- Hargraves, A. & Fullan, M. A (2000). *Escola como Organização Aprendiz*. Porto Alegre: Artmed.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (1998). *Social Psychology*. London: Prentice Hall
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-Estar dos Professores. Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspetivas Para o Bem-Estar Docente*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Jesus, S.N., Campos, P., A Laiz, V., & Alves, M. (2000). *Trabalho em Equipa e Gestão Escolar*. Porto: ASA.
- Jesus, S.; Vieira, L. ; Almeida, H.; Santos, J.; Gomes, A. & Martins, C. (2009). *Modelo integrativo de teorias cognitivistas da motivação*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/237226128_Modelo_integrativo_de_teorias_cognitivas_da_motivacao_Uma_investigacao_realizada_com_professores.
- Litterer, J. (1970). *Análise das Organizações*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lopes, M.S., Galinha, S.A. & Loureiro. (2010). *Animação e Bem-estar Psicológico: Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativo*. Chaves: Intervenção.
- Magalhaes, C.A. & Lobo, F. (2011). *A Psicologia Positiva e as Organizações*. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17031/1/artigo1.pdf>
- Maisonneuve, J. (1967). *La Dynamique des Groupes*. Col. Que sais-je? Paris: Press Universitaire de France.

- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores. Um Guia Para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H. A.; Neto, L.M.; Caetano, A. & Rivero, C. (2007). Comportamento organizacional e gestão, Vol. 13, N.º 1, 115-136. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/147>
- Matos, A. (1997). Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas. In Atas do IV Congresso Português de Sociologia. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/48183109/Ana-Matos-Lideranca-clima-de-escola-e-inovacao>
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mitchell, T. R. & Larson, J. R. (1987). *People in Organizations*. Singapore: McGraw Hill.
- Moscovici, S. (1972). *La société contre nature*. Paris: Union Générale d'Éditions.
- Nóvoa, A. (Org.). (1992) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2006). *Conceitos de mudança e aprendizagem organizacional - Contributos para a análise da produção de saberes*. Disponível em <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/50/527.pdf>
- Passareli, P. M & Silva J. A. (2007). *Psicologia Positiva e o Estudo do Bem-estar Subjetivo*. Campinas: Estudos de Psicologia.
- Perez, J. (2009). *Coaching para Docentes. Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, F. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Picado, L. (2009). Ser Professor: Do mal-estar para o bem-estar docente. *Psicologia.com.pt* (1-32). Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>
- Pink, D. A. (2009). *Nova Inteligência. Treinar o lado direito do cérebro*. Lisboa: Academia do Livro.
- Rego, A. (2007). *Comunicação Pessoal e Organizacional. Teoria e Prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Rego, A, Cunha, M.P., Marcelino, R. & Oliveira, C. (2004). *Coaching para executivos*. Lisboa: Escolar Editora.

- Rivero, C. (2008). *Inquérito Apreciativo: Sonhar as organizações, co-construir um futuro positivo e inovador*. Disponível em <http://inqueritoapreciativo.com/>
- Ryff, C. & Keys, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, No. 4, 719-727.
- Sampaio, A.; Stobäus, C.D.; Mosquera, J.J.M. & Jesus, S.N. (2012). Efeitos de um programa de apoio ao bem-estar docente na construção pessoal e profissional. In *Atas do IX ANSPED Seminário em Pesquisa em Educação da Região Sul*. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/721/373>
- Santos, E., Ferreira, J., Figueiredo, C., Almeida, J., & Silva, C. (2010). *Organizações positivas*. *Pessoas & Sintomas*, 11, 37 – 44.
- Sedan, A. & Perez, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Cincel.
- Seligman, M. O. (2007). *Que Pode Mudar*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Silva, A; Wolf, L.; Costa, M.C.; Costa, S. & Magro, T. (2006). *Motivação no Trabalho*. Disponível em <https://susanacosta.files.wordpress.com/2006/12/motivacao.pdf>
- Siqueira, M & Padovam, V. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Vol. 24 n. 2, pp. 201-209.
- Sousa, F.H. (2006). *Os Comportamentos nas Organizações*. Lisboa: McGraw Hill.
- Sousa, J. M. (2008). *O Professor e as Missões (Im) Possíveis. O Bem/Mal-estar dos Professores. O Currículo Do Ensino Básico e as Novas Perspetivas para a Ação Organizacional e Pedagógica. Práticas Curriculares Para o 3º Milénio Globalizar, Integrar, Flexibilizar. Encontros de Primavera*. UMa. Edições Asa Disponível em [http://www3.uma.pt/jesussousa/OAP/4.OProfessoreasmissoes\(im\)possiveis.pdf](http://www3.uma.pt/jesussousa/OAP/4.OProfessoreasmissoes(im)possiveis.pdf)
- Tavares, A.; Galinha, S.A. & Reis, M. (2019). Estudo de Caso: a influência da cultura e clima organizacional no processo de gestão democrática e participativa. In *Atas do Congresso Internacional: Internacionalização da Educação Básica e Superior_ Desafios, perspetivas e tendências – Universidade Católica de Brasília*, 27 de março.

- Tavares, J. & Albuquerque, A.M. (1998). Sentidos e Implicações da Resiliência na Formação. *Psicologia, Educação e Cultura*. II, 1-143-148.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações* (2.^a ed.). Madrid: McGraw Hill.
- Trigo, J. & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: avaliação, políticas públicas, educação.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez.
- Vala, J. & Monteiro, M.B. (2007). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura, A. (1999). *António Nóvoa - Para uma análise das instituições escolares*. Disponível em <https://docgo.net/antonio-novoa>