

PSICOSSOCIOLOGIA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

(2011)

Sónia Alexandre Galinha

Coordenadora da Comissão de Creditação da Escola Superior de Educação de Santarém. Membro do Conselho Científico da Escola Superior de Educação de Santarém. Membro do Conselho Pedagógico da Escola Superior de Educação de Santarém. Membro Nomeado do Conselho Técnico-Científico da Unidade de Formação (IPS.FORM) do Instituto Politécnico de Santarém. Membro da Comissão Científica do Clube de Inteligência Emocional na Escola (CIEE – MQ, DREN, DREC). Professora da Formação de Professores (Domínio A47-Braga). Membro Efectivo da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). Membro da European Health Psychology Society (EHPS). Coordenadora da Junta de Observação em Idades Avançadas (JOIA). Co-Coordenadora do Interhealth Programme, Educação e Cultura da União Europeia (IP).

E-mail:

sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt

RESUMO

O presente artigo designa como objectivo principal proporcionar o conhecimento e a reflexão sobre os modelos teóricos europeus e americanos de referência que procuram explicar conceptual e paradigmaticamente a actividade desenvolvida pelos intervenientes sociais e organizacionais, nos seus processos de influência individuais, grupais e intergrupais, num processo em que estes influenciam as organizações e estas são influenciadas pela cognição social e comportamento organizacional.

Palavras-chave: Psicologia social, cognição social, desenvolvimento organizacional

A Europa e o Mundo estão a atravessar um dos seus momentos mais críticos, depois da I e da II Guerra Mundial, relativamente às organizações e ao papel das pessoas nas organizações. A economia e a conjuntura trouxeram novas formas de olhar as instituições, os serviços e a economia social. Se a Psicologia Social deve muito e esses grandes períodos históricos, também hoje a Psicossociologia tem substancialmente mais matéria para reflectir sobre as pessoas e os fenómenos de grupo. Também o conhecimento passa a ser um recurso inesgotável para fazer face à mudança. Nesta perspectiva, as pessoas e as organizações passarão a diferenciar-se pelo modo como lidam com o conhecimento, com as diferentes variáveis individuais, sociais e tecnológicas,

pela forma empática como lidam com o Outro e pela forma como gerem as suas emoções num compromisso dinâmico com o crescimento sustentávelⁱ.

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) a Educação é vista actualmente como a chave para os problemas sociais e económicos. Perante expectativas tão elevadas sobre a provisão educacional dos países, os responsáveis pelas instituições têm uma enorme responsabilidadeⁱⁱ. Numa sociedade complexa e dinâmica em que hoje vivemos caracterizada pela evolução e expansão das descobertas científicas, o papel das instituições, nomeadamente, educativas, é central.

Numa perspectiva diacrónica e sincrónica, as teorias clássicas das organizações da segunda e terceira década do século XX, surgem no contexto histórico de tecnologias de produção incipientes para a conquista de mercados de impacto. É neste contexto que os gestores Taylor, nos EUA, e Fayol em França, elaboram as suas obras. Mais tarde, na Alemanha, Max Weber adopta uma perspectiva mais académica. 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 objectivos e as actividades, 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). As abordagens comportamentalistas, as teorias das relações humanas, surgem em oposição às teorias clássicas e são apresentadas por Elton Mayo em 1920: 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. Aqui, o indivíduo na organização é o ponto de partida e de chegada de qualquer 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 a problemática da motivação dos indivíduos na organização e o impacto do estilo de liderança na produtividade se tornam questões centrais do estudo das organizações. Mayo chegou à conclusão 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. É a partir do comportamento humano que compreendemos o comportamento organizacional. Este desvio de análise do sistema técnico-produtivo para o sistema social abriu novas perspectivas quanto ao funcionamento das novas organizações. A tecnologia veio cada vez mais exigir a aplicação intelectual. Nas

abordagens comportamentalistas, o Homem não é um mero elemento do sistema interno da organização, mas um ser humano. A motivação do comportamento e o relacionamento interpessoal passam a ser a verdadeira chave da eficiência produtiva.

Desta forma, no século XXI, novas fronteiras são colocados ao indivíduo, à sociedade e à própria Educação. 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. A família é o primeiro grupo social, lugar da convivência social, regras e papéis, habilidades e valores importantes para uma ajustada interacção social. Durante toda a vida, aprofundam-se habilidades e conhecimentos, tais como: empatia, capacidade de seguir regras, gestão de conflitos, resolução de problemas, comunicação, entre outros, que contribuem significativamente para o desempenho social - são variáveis sociais, cognitivas e contextuais do bem-estar humano, onde os seres humanos são seres complexos que interagem com outros sistemas institucionalmente complexos (Tavares & Albuquerque, 1998).

Face ao aumento do nível de educação e exigência de qualidade, são necessárias estratégias capazes de equilibrar, em contingência, a eficiência com o respeito e promoção de dignidade das pessoas e dos seus direitos, bem como a satisfação das suas necessidades. As habilidades sociais incluem as habilidades de comunicação, assertividade, cooperação, entre outras. 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 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).

Nesta linha, no mundo agitado em que vivemos, 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. A inteligência emocional, motiva o sujeito por sentimentos de entusiasmo ou prazer, ajuda a concretizar os objectivos e é uma capacidade humana que afecta as outras permitindo o sujeito motivar-se a si mesmo e a persistir às suas próprias frustrações controlando os impulsos. A auto-eficácia, 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 afecto positivo nas instituições podem determinar a forma como cada sujeito percepção e avalia os acontecimentos (Cunha, Rego, Cunha & Cabral Cardoso, 2007). Assim, o Homem como ser biopsicossocial que é, não pode viver isolado, mas sim, em permanente interacção com os seus semelhantes. Como resultado da tomada de consciência de que os Homens devem viver em cooperação uns com os

outros, surgem associações como forma de perseguirem objectivos não concretizados isoladamente.

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 protecção e que se reúne segundo determinadas normas e concorrem juntos para a realização de determinados objectivos. A qualidade de vida percebida decorre de um conjunto complexo de factores que promove a dignidade do participante nos desafios que as organizações subscrevem. Segundo Hogg e Vaughan (1998), na sociedade encontramos instituições diversas. Todas possuem algo de comum, mas evidenciam características específicas que conferem a cada uma a sua verdadeira identidade. A escola não é excepção ela possui uma realidade complexa, dado que de entre as organizações que compõem a nossa sociedade, a organização escola é uma das mais importantes, uma vez que terá influência sobre todas as outras. Na sua configuração, as escolas são diferentes das outras organizações sociais, pois possuem características próprias e específicas, como salienta Costa (2003), designadamente em termos de singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa: as instituições educativas alcançam assim uma dimensão própria, onde se tomam decisões importantes, em termos educativos, curriculares e pedagógicos. Podemos ver as instituições educativas como organizações na medida em que se constituem como unidade social com indivíduos e grupos inter-relacionados que possuem um carácter de intencionalidade nos seus actosⁱⁱⁱ. Esta visão implica redimensionar a escola numa perspectiva organizacional oculta e simultaneamente, não paradoxalmente, numa perspectiva organizacional visível e distinta das demais organizações pela sua especificidade, pela construção social operada por docentes, alunos, pais/ encarregados de educação e elementos da comunidade educativa, valorizando o serviço que presta como sendo de interesse público e pela certificação de saberes que proporciona.

Relativamente ao conceito de organização escolar, Costa (2003) refere existirem diferentes perspectivas, imagens organizacionais com que a escola é visualizada, sendo por isso, muito difícil apresentar uma definição que abarque toda esta diversidade, pois variam consoante as perspectivas organizacionais dos investigadores. Etimologicamente, a palavra *organização* vem do grego *organon* (órgão, instrumento). Surge conotado com ordem, coordenação e finalidade. As organizações são construções sociais que reflectem a natureza da estrutura da sociedade a que pertencem. Litterer (1963) visiona organização como um tecido social, no qual as pessoas estabelecem entre si relações estáveis, e cujo intuito é tornar possível a realização de um conjunto de objectivos e finalidades. De acordo com Sedano e Perez (1989: 41-42), que citam Weber, uma organização é um grupo cooperativo que é percebido como “*uma relação social regulada através de regras, ordens e disposições, as quais são levadas à prática através de indivíduos específicos (director, chefe) ou de um grupo administrativo*”. Bertrand e Guillemet (1994) afirmam que apesar de existirem definições diversas de organizações é possível encontrar-se

cinco pontos comuns: 1. O comportamento de uma organização é orientado: antes de mais, é determinado, em boa parte, por uma cultura, uma missão, por finalidades, intenções e objectivos. 2. A organização recorre aos conhecimentos, à tecnologia, à experiência adquirida e ao *know-how* para cumprir as tarefas previstas e atingir os objectivos previstos. 3. A organização supõe uma estruturação e uma integração das actividades: divisão formal do trabalho, atribuição das responsabilidades, coordenação, integração, centralização ou descentralização. 4. A organização baseia-se na participação de pessoas e nas suas características: inteligência, sensibilidade, motivação, personalidade. 5. A organização é uma totalidade que possui um centro nervoso que organiza e controla o conjunto das actividades. Esboçando um modelo sistémico das organizações, os mesmos autores (1994) sugerem como definição de organização: uma organização enquanto sistema situado num meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, finalidades, valores, convicções), um subsistema tecnocognitivo (conhecimentos, técnicas, tecnologias 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).

Perspectivas Lewinianas, Processos de Influência e Cognição Social

Os primeiros estudos de maior relevo sobre atmosfera de grupo e liderança, entre os Paradigmas da Psicologia Social Europeia e Americana, foram 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. Esse trabalho apoiou-se nas ciências sociais, mas teve uma originalidade que provocou um impacto marcante. O objectivo 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. 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 colectiva e relações intergrupais.

A Psicossociologia interessa-se pelos componentes e pelos processos que intervêm na vida dos grupos onde todos os membros, numa relação interpessoal, existem psicologicamente uns para os outros e em situação de interdependência de interacção potencial. Um grupo é 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. Para os grupos face a face pode-se considerar quatro critérios fundamentais: 1- A relação com a organização social, 2- A relação com as normas aceites, 3- A relação com os fins colectivos e 4- A relação com o projecto colectivo (Maisonneuve, 1967). O grupo pode depender directamente da organização social (grupos institucionais) ou de projectos 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 Lewin no estudo dos grupos restritos (designando a força que mantém juntas as moléculas de um corpo e na linguagem física: tensão, pressão, valência, atracção global). Os factores 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 (factores de ordem sócio-afectiva – atractivo de acção colectiva, de pertença ao grupo, de fim comum, jogo de afinidades interpessoais, satisfação de necessidades pessoais, motivações, emoções e valores) e factores de ordem operatória e funcional (distribuição e articulação de papéis, comportamento de grupo e modo de liderança). Com base nos estudos sobre o estatuto social, conceptualmente, este, é o lugar, ou posição, que determinado indivíduo ou grupo ocupa no colectivo, bem como o conjunto de comportamentos que esse indivíduo ou grupo pode objectivamente esperar dos demais, em virtude do papel social que desempenha. O papel social é, assim, um conjunto de comportamentos próprios de um determinado cargo social esperados pela sociedade enquanto o estatuto social é um conjunto de comportamentos que um indivíduo espera da sociedade em função do papel social que desempenha^{iv}. 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, inquestionavelmente, transmitido, isto é, atribuído. O estatuto adquirido, por seu turno, resulta de um certo esforço dos indivíduos para o alcançar - o indivíduo teve de agir para conseguir este novo estatuto.

A atitude é definida como uma predisposição subjacente dos sujeitos a responder positiva ou negativamente frente a um objecto. Pesquisadores como 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. Há várias escalas de medida, mas a escala de *Likert* apresenta uma série de proposições ímpares (das quais o inquirido deve seleccionar 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 acções pois assumem três grandes dimensões: uma afectiva, uma cognitiva e uma comportamental.

Também confluyente 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 objectivo da Teoria das Representações Sociais é explicar os fenómenos do indivíduo a partir de uma perspectiva colectiva, sem perder de vista a individualidade (Hogg & Vaughan, 1998) para fazer frente a uma perspectiva norte americana, de fenómeno individual excessivo na temática, dum registo do social assente nos processos psicológicos individuais através de recortes experimentais que esvaziavam o sentido propriamente contextual do fenómeno^v. Assim, Moscovici analisou Durkheim, que preconizava a explicação sociológica dos factos sociais, mais especificamente o conceito de *Representações Colectivas*.

Segundo Moscovici, (Cabecinhas, 2004), na formação das representações sociais intervêm dois processos: a objectivação e a ancoragem. Estes processos estão intrinsecamente ligados um ou outro e são modelados por factores sociais. A objectivação diz respeito à forma como se organizam os elementos constituintes 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 objectivação envolve três etapas. Na primeira, as informações e as crenças acerca do objecto da representação sofrem um processo de selecção e descontextualização, permitindo a formação de um todo relativamente coerente, em que apenas uma parte da informação disponível é retida. Este processo de selecção e reorganização dos elementos da representação não é neutro ou aleatório, dependendo das normas e dos valores grupais. A segunda etapa da objectivação 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 objectivação é a naturalização. Os conceitos retidos no nó figurativo e as respectivas relações constituem-se como categorias naturais, adquirindo materialidade. Isto é, os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstracto torna-se concreto através da sua expressão em imagens e metáforas. O processo de ancoragem precede a objectivação e situa-se na sua sequência: enquanto processo que precede a objectivação, 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 objecto da representação é pensado; enquanto processo que segue a objectivação, 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. A Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, está principalmente relacionada com o estudo das simbologias sociais, tanto a nível de macro como de micro análise, ou seja, o estudo das trocas simbólicas infinitamente desenvolvidas nos ambientes sociais; das relações interpessoais, e de como influencia a construção do conhecimento

compartilhado e a cultura, o que nos leva a situar Moscovici entre os chamados interaccionistas simbólicos tais como Peter Berger, George Mead e Erving Goffman. As representações que nós fabricamos – duma ideia ou de um objecto - 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 directrizes 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 à sua idiossincrasia^{vi}; como também adaptá-la aos seus antigos esquemas cognitivos, na busca de manter o nosso mundo estável e seguro. A dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objectos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas: a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a *realidade*.

O preconceito (prefixo *pré* de *conceito*) é um juízo preconcebido, manifestado geralmente na forma de uma atitude discriminatória e costuma indicar desconhecimento pejorativo de alguém, ou de um grupo social, ao que lhe é diferente^{vii}. As formas mais comuns de preconceito são: social, racial e sexual. De modo geral, o ponto de partida do preconceito é uma generalização superficial, chamada estereótipo (Álvaro & Garrido, 2007). Observar características comuns a grupos são consideradas preconceituosas quando entram para o campo da agressividade ou da discriminação, caso contrário, reparar em características sociais, culturais ou mesmo de ordem física por si só não representam preconceito - podem denotar apenas costumes, modos de determinados grupos ou mesmo a aparência de povos de determinadas regiões, como forma ilustrativa ou educativa. Observa-se que, pela superficialidade ou pela estereotipia, o preconceito é um erro. Entretanto, trata-se de um erro que faz parte do domínio da crença, não do conhecimento, ou seja ele tem uma base irracional e por isso escapa a qualquer questionamento fundamentado num argumento ou raciocínio. Os sentimentos negativos em relação a um grupo fundamentam a questão afectiva do preconceito e as acções, o factor comportamental (Álvaro & Garrido, 2007). Segundo Max Weber o indivíduo é responsável pelas acções que toma. Uma atitude hostil, negativa ou agressiva em relação a um determinado grupo, pode ser classificada como preconceito.

À semelhança de Durkheim, Sherif supôs que as representações colectivas eram, do ponto de vista do indivíduo, características de exterioridade. 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 subjectividade – o significado é um acto de construção. Relativamente ao conformismo, este traduz-se pela presença ou emergência de normas e de modelos colectivos específicos. Os comportamentos desviacionistas não se referem apenas a uma variação nos comportamentos, mas às variações que se situam fora do comportamento tolerado pelo grupo ou norma. Sherif, em 1936, publicou uma análise

sistemática e teórica do conceito de norma social e uma pesquisa experimental sobre a origem das normas sociais entre grupos 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 instável? Os diferentes indivíduos do grupo apresentarão uma miscelânea de julgamentos? Ou se estabelecerá uma norma comum, peculiar à situação específica do grupo e dependente da presença desses indivíduos reunidos e da sua influência mútua?”*^{viii} Se percebem, a incerteza da situação que enfrentam como ordenada por um quadro de referência desenvolvido entre eles no decorrer da experiência, e se esse quadro de referência é peculiar ao grupo, podemos dizer que temos, pelo menos, o protótipo do processo psicológico existente na formação de uma norma num grupo. Nesta linha, para submeter essas questões à análise experimental, Sherif empregou o conceito de efeito autocinético. Simultaneamente, Sherif concordou com Allport, supondo que o progresso científico só possa ser atingido sujeitando-se os fenómenos a técnicas aceitáveis de pesquisa empírica. Propôs o exame das normas sociais, realizado simultaneamente de duas maneiras: como o produto de interacção social e como estímulos sociais que atingem todos membros de um grupo com essas normas.

Neste sentido, as pessoas pensam, sentem e agem umas de forma diferente das outras (Teoria da Cognição Social). Essas diferenças individuais são portanto inevitáveis levando a influências na dinâmica interpessoal. Também 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 factores 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 auto-eficácia desse comportamento; os incentivos (as consequências que a adopção desse comportamento trará) e as condições sociais (as crenças normativas, isto é, a opinião dos outros significativos na realização desse comportamento). A teoria do comportamento planeado focaliza-se na relação entre atitudes e comportamentos, destacando o papel das diferentes crenças sobre a intenção de um indivíduo para realizar determinado comportamento (Ajzen *et al.*, 1986 in Ogden, 1999). Nesta linha teórica, na adopção de um comportamento, um indivíduo é influenciado pelas crenças que possui e pelas avaliações que efectua relativamente aos resultados desse comportamento; pela motivação que apresenta para o realizar, tendo em conta a opinião dos outros significativos e o próprio comportamento

passado (norma subjectiva) e a percepção de controlo sobre esse mesmo comportamento (locus de controlo interno ou externo).

Os modelos cognitivos enfatizam o papel das cognições individuais que actuam na adopção de um determinado comportamento. O modelo das crenças tem como objectivo prever os comportamentos. Defende que o comportamento resulta de um conjunto de crenças centrais: a susceptibilidade, a gravidade, os custos e benefícios e as pistas para a acção (que podem ser internas ou externas). A teoria da motivação para a protecção apresenta cinco componentes que permitem prever as intenções de comportamento de um indivíduo: a auto-eficácia, a eficácia da resposta, a gravidade, a vulnerabilidade e o medo. Esta teoria defende que um determinado comportamento depende da vulnerabilidade sentida pelo indivíduo e do medo, que lhe permitem avaliar a ameaça e por outro lado dos sentimentos de auto-eficácia e da eficácia da resposta, que lhe permitem avaliar as suas próprias capacidades para lidar com o problema. Podemos acrescentar ainda que o indivíduo é influenciado por duas fontes de informação: informações intrapessoais e por informações ambientais. São estas informações que desencadearão uma de duas respostas por parte dos indivíduos: adaptativa (intenção comportamental) ou inadaptada (evitamento, negação).

É com base na necessidade deste envolvimento que é importante que os líderes das escolas promovam activamente processos de interacção. Para desenvolver este plano devem ser encorajadas na escola, as 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 Projecto 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 o encorajamento da autonomia do professor, a confidencialidade em relação aos seus contributos e um apoio crítico adequado. O plano de desenvolvimento pessoal reconhece o papel activo 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 interacção entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento dos professores e do próprio sistema, Kemmis (1987 in Garcia, 1999) defende a necessidade da adopção de uma perspectiva dialéctica 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, de igual, modo independentes e interactivos 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 1º ciclo, pressupõe um conjunto de responsabilidades acrescidas para os gestores intermédios (Formosinho, 1991). Day (2001) acrescenta que os directores das escolas e os líderes em geral têm um papel crucial na criação de culturas de aprendizagem profissional que encorajem os professores a empenhar-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e colectiva, 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).

Escutar: a pedra de toque da eficiência e da eficácia e o Poder da Motivação

A comunicação organizacional, por se constituir como um fenómeno de grupo de excelência, é uma competência essencial que as instituições necessitam dominar, de forma a melhor partilhar com os públicos interno e 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. A comunicação eficaz é importante nas organizações, essencialmente, porque é o processo através do qual as próprias funções de gestão – planeamento, organização, liderança e controlo – são exercidas^{ix}. 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 objectivos pedagógicos. O acto 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 interactividade e da inevitabilidade da comunicação como no modelo americano da Escola de Palo Alto ou, ainda, segundo 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 social entre e no seio de grupos humanos, grandes ou pequenos, assim como o veículo de primeira água da transmissão dos saberes. 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 actividade realizada conjuntamente, colegial, encerrada pela terminação *tio*, que por sua vez reforça a ideia de actividade. 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 correcta e de uma recepção perfeita – um vaivém contínuo” (Keenan, 1996: 31 cit in Rego, 2007:53), numa troca de informação entre um emissor e um receptor/audiência, numa percepção e partilha de significado entre as pessoas envolvidas no processo.

Escutar envolve muito mais do que ouvir uma mensagem. A escuta activa pressupõe disponibilidade, interesse pela pessoa e pela comunicação, compreensão da mensagem, espírito crítico e alguma prudência na interpretação. Diversos autores sugerem que a escuta activa representa a “pedra de toque da eficácia comunicacional” (Rego, 2007: 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 acto de escutar. Mas a verdadeira escuta é um processo que consiste em descodificar e interpretar activamente as mensagens verbais. Escutar verdadeiramente requer atenção cognitiva e processamento de informação – o que não ocorre no acto de simplesmente ouvir.” (Kritner & Kinicki, 1998: 438 cit in Rego, 2007: 305). Segundo Rego “escutar activa 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: 314).

Todavia, e apesar da importância de escutar eficazmente, nem sempre o ser humano é suficientemente capaz de fazê-lo, comprometendo assim, o sucesso das suas relações pessoais, sociais e profissionais. Isto acontece porque, contrariamente ao que parece, escutar activamente é um exercício complexo, uma vez que dele fazem parte competências como a interpretação, avaliação, compreensão, que nem sempre estão devidamente desenvolvidas (Sousa, 2006). As consequências de uma escuta ineficaz são amplamente desastrosas no seio de uma organização, resultando na ineficácia da sua gestão e consequentemente na falta de motivação da equipa, incompreensão, falta de cooperação, decréscimo da produtividade, entre outras, terríveis para um ambiente que se quer de qualidade.

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, 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, 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 objectivos de interesse comum dentro do *high touch*. Apoiado em estudos de Elkman e Goleman, este autor aponta uma nova teoria da motivação.

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 das pessoas. Guerra (2006) refere que a educação parte de um pressuposto radicalmente positivo: o ser humano é perfectível e quem não estiver nesta linha, não se pode dedicar à tarefa de educar. A educabilidade termina quando se pensa que o outro não pode melhorar e que não se pode ajudá-lo a alcançar este objectivo: a educação exige o optimismo, em que as interações humanas provocam mudanças de qualidade. Nesta base, encontram-se os estudos de Howard Gardner que publica, em 1983, *Frames of Mind*, referindo-se pela primeira vez a inteligências múltiplas, definindo-a como capacidade para resolver problemas ou para produzir bens que tenham um valor num contexto cultural ou colectivo 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. Envolve, assim, as inteligências inter e intrapessoais de Gardner.

Num estudo efectuado com professores, sobre a motivação na profissão docente, constatou-se que os factores 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 actividade, 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 objectivo de suprir essa necessidade. A palavra motivação vem do latim *movere*, que significa *mover*. A motivação é o impulso interno que leva à acção, 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 afectada por vários aspectos pessoais. A motivação é uma força, uma energia que nos impulsiona na direcção de alguma coisa que nasce nas nossas necessidades interiores. Isto denota que as emoções são um dos principais factores 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 aspectos fundamentais: diferenças individuais, características do trabalho e práticas organizacionais. O gestor, líder, tem de conhecer cada indivíduo e perceber como é que estes três factores interagem com o comportamento (Teixeira, 2005). Muitas teorias têm sido desenvolvidas sobre o comportamento humano em contexto institucional e as formas de motivar os seres humanos com o objectivo de

fazer convergir os objectivos individuais com os organizacionais. No contexto educativo, o desafio torna-se ainda maior dada a complexidade e o vasto elenco de actores que nele participam.

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 acções. A motivação poderá ser um vector 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 objectivos propostos com satisfação. Os estudos acerca da motivação (Galinha, 2010b) evoluíram desde as primeiras teorias organizacionais que fruía de objectivos comuns centrados em encontrar um único modelo para todos os indivíduos e para qualquer tipo de organização, passando pelas teorias gerais de conteúdo (Teoria da Hierarquia das Necessidades de Maslow, Teoria ERG (Existence, Relatedness, Growth) de Alderfer, Teoria dos Motivos de McClelland) teorias organizacionais de conteúdo (Teoria dos Dois Factores (ou Bifactorial) de Herzberg, Teoria das Características da Função de Hackman e Oldman) teorias gerais de processo (Teoria da Equidade de Adams, Teoria ModCO de Luthans e Kreitner) e pelas teorias organizacionais de processo (Teoria da Definição de Objectivos de Locke e Latham, Teoria das Expectativas de Vroom e Teoria da Avaliação Cognitiva de Deci).

Estas, últimas, 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 despoletado, direccionado e 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 acção. Estas teorias procuram dar resposta à diversidade de escolhas por parte dos indivíduos, enfatizando os factores situacionais e de naturezas informativas que levam uma pessoa a escolher uma acção em vez de outra. Nestas teorias, a motivação acontece em função da interacção entre factores individuais e ambientais, até às novas abordagens que encaram a motivação como um factor 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.

Assim, 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 não é o chefe hierárquico, mas facilitador de sentidos, capaz de envolver os indivíduos na prossecução dos objectivos organizacionais. 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 objectivos, tivesse outras concepções 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 objectivos colectivos. 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).

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 objectivo, para passar a ser entendido como um gestor de sentido, aquele que define o caminho a seguir e os valores que lhe servem de suporte.

Cultura e Clima Organizacional e os 4 - D do Modelo Apreciativo: *Discovery, Dream, Design, Destiny* de David Cooperrider e Diana Withney

Uma cultura organizacional pautada pela coragem, esperança, optimismo, 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 aspectos 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 de tipo psico-organizativo capazes de reflectir a dinâmica interna da escola. Estas variáveis são o edifício escolar, a distribuição de aulas, o horário lectivo, a actividade no recreio, entre muitas outras.

Todavia, existe algo mais, que não se vê, mas se sente, na própria escola. O clima reflecte 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 factores: 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, conducentes a colaboradores satisfeitos e orgulhosos ou instáveis e pouco

interessados nas tarefas. 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. O interesse pelas organizações enquanto ambientes psicologicamente significantes é por nós partilhado. 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, 2003). É também um conjunto de práticas sociais que a individualiza.

O desenvolvimento organizacional pretende a mudança das organizações. O desenvolvimento organizacional é um esforço de planeamento que abrange toda a organização e tem por objectivo aumentar a eficiência através de intervenções planeadas nos procedimentos das organizações. As abordagens comportamentalistas e o seu braço operacional – o desenvolvimento organizacional – deram um grande contributo para a conceptualização das organizações como sistemas sociais dinâmicos. Lawrence & Lorsch (1967 in Ferreira *et al.*, 1996) desenvolveram um modelo contingencial em que o comportamento organizacional é explicado em grande parte pela conjuntura do envolvente (Mitchell & Larson, 1987).

O Modelo Apreciativo 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. Em lugar da negação, da crítica e do diagnóstico redundantes sobre os problemas existentes, acontece a descoberta, o sonho, o planeamento, o destino/criação. Pelo método da Investigação Apreciativa as pessoas podem estar envolvidas no planeamento conjunto de seu futuro colectivo (Lopes, Galinha & Loureiro, 2010). As conversações sobre o núcleo positivo da organização dão significado e possibilitam que os envolvidos compartilhem as melhores práticas, possibilitando energia e a flexibilidade para mudar. O papel do líder no processo MA é o de promover e catalisar as mudanças positivas, e participar, de forma igual e em razão, da oportunidade para escutar e ouvir as ideias criativas, esperanças e sonhos de todos da organização, reconhecer que o seu principal trabalho é fazer germinar o que há de melhor nas pessoas. A presença do líder, ao longo do processo, é muito importante, especialmente para fazer perguntas poderosas positivas e baseadas em valores, no acompanhamento dos sonhos, de todos, na organização^x. Sendo os dias de hoje marcados por uma mudança constante, e a palavra de ordem que se impõe para uma maior adaptabilidade é *inovação*. Mas, não se pode falar em mudança sem que se encontrem barreiras e resistências. Tal como nos refere Mintzberg (1995), a organização inovadora não pode apoiar-se em nenhuma forma de standardização para coordenar

as suas actividades. Assim, 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).

Especificamente, o MA desenvolve-se num ciclo de actividades que se inicia com a participação de todos na instituição através de actividades, de entrevistas e diálogos sobre as forças, recursos e capacidades da organização. O MA tem como base alguns princípios que ajudam a atender a situações e a criar práticas inovadoras de mudanças positivas assentes nos seguintes pressupostos^{xi}: 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 reflectir 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 acções positivas. A imagem do futuro orienta o actual comportamento porque cria imagens positivas reunidas pode ser o aspecto 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. Descobre-se que quanto mais positiva for a pergunta mais duradouro e bem sucedido será o esforço.

Bem-estar Subjectivo de Seligman e Csikszentmihalyi e Fundamentos do Psycap e do Coaching – emergências reflexivas na Sociedade do Conhecimento

Apontamos a importância da perspectiva Seligmaniana no seio das organizações em geral, e das instituições educativas em particular, no sentido da construção de um perfil holístico de capacidades e possibilidades. Subscrevemos o conceito de Revolução Positiva na Mudança^{xii}, no sentido de caracterizar uma transformação recente que se foca no melhor da condição humana e

dos índices de satisfação com a vida onde a gestão do capital psicológico positivo canalize forças e capacidades psicossociológicas numa vantagem ética (Csikszentmihalyi, 2006; Seligman, 2007).

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, 2002:14,15). “*Num esforço de sistematização das principais mudanças ocorridas com implicações directas ou indirectas 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 ruptura 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 afectiva 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 auto-responsabilidade, a participação e a inovação. Nóvoa (1991) 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. O autor adverte ainda que o processo de formação de formadores é uma forma de pôr em prática uma dinâmica de auto-formação e de compreensão retroactiva. 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 quando este lhe é imposto exteriormente.

Para lidar com estas condicionantes o professor tem que desenvolver saberes profissionais específicos que envolvem competências que permitam articular constantemente a análise e a acção, 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, as decepções, os conflitos; antecipar as estratégias do outro e as suas consequências; negociar compromissos e ponderar as vantagens e os inconvenientes. Na sua actividade, o professor como elemento activo de uma profissão sujeita a uma profissionalização, tem acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus meios, no quadro de objectivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos

por outros. É pois ser, mais do que numa actividade 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, 2008:8). 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 subjectivo, também chamado de felicidade pode ser nomeado de extroversão estável, parecendo o afecto positivo na felicidade estar relacionado à fácil sociabilidade. Pessoas felizes têm mais amigos, tanto amigos casuais como amigos íntimos, permanecem casadas por um maior período e participam em mais actividades de grupo. As relações sociais tornam-se assim necessárias ao bem-estar, assim como o sentimento de bem-estar favorece as relações sociais (Passarelli & 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 subjectivo ou seja para a felicidade e melhor desempenho dos seus papéis.

Associadas ao Comportamento Organizacional Positivo (COP), as capacidades psicológicas (capital psicológico positivo - *psycap* definem um estado de desenvolvimento psicológico de acolhimento e elaboração^{xiii} em que a pessoa se caracteriza por: 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 objectivos definidos e, quando necessário, mostrar-se capaz de redireccionar 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, 2. Optimismo, 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 factores externos, temporários e específicos, 3. Esperança (estado motivacional positivo, resultante da interacção entre: a) agência – grau em que o indivíduo crê ser capaz de atingir

determinado objectivo e b) definição de planos – capacidade de formular planos eficazes para alcançar esses mesmos objectivos e 4. Resiliência (capacidade para recuperar de situações adversas mantendo o equilíbrio e a responsabilidade).

O coaching corresponde a uma buzzword recente no domínio da liderança. A sua prática, no entanto, é antiga (Rego, Cunha, Marcelino & Oliveira, 2004). Estamos, portanto, perante um entendimento da liderança baseado numa relação adulto-adulto.^{xiv} 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. 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 espoletados pela hierarquia.

O coaching caracteriza-se por um processo^{xv}: 1. Participado – envolvendo intensamente todos os seus destinatários que assumem directamente a responsabilidade de construção e/ou monitorização do seu próprio processo; 2. Dinâmico e evolutivo – sustentado em metodologias de participação activa e focalizado na evolução observada entre dois ou mais momentos; 3. Introspectivo 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 projecto, por parte de todos os seus participantes; 6. Directamente 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 actuações 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). *Kócs* é uma cidade húngara onde a palavra foi utilizada pela primeira vez para designar carruagem de quatro rodas, onde para andar perfeitamente, isto é chegar em boas condições ao lugar a que pretende, deverá estar em adequadas condições de funcionamento, eficiência; e de resultados, eficácia. Tem, pelo seu uso, nos estudos sobre as equipas e a administração, origem universitária norte-americana para designar um processo com um tutor particular, líder ou treinador de competências. Nesta

metáfora, 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 actua 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 auto-reflexão e a auto-avaliação relativa às dimensões em análise.

Em síntese, defendemos uma categoria de comportamentos assente num conjunto de valores. Assim, partilhamos a noção clara de que o coaching é uma oportunidade de reflectir sobre os conhecimentos, as experiências e as competências adquiridas ao longo da vida, em contextos de aprendizagem e de exercício institucional. Esta lógica tende, nesta perspectiva, a ser privilegiada nas organizações pautadas por índices de qualidade, genuinamente aprendentes (Hargraves & Fullan, 2000), na valorização de sinergias, nas quais a responsabilidade pelo desenvolvimento é pessoal, embora apoiada e enquadrada pelas instituições^{xvi}. Consideramos três palavras-chave: 1. Eu, cada pessoa pode desenvolver-se; 2. Equipa, as pessoas confiam entre si e aprendem com os erros, tendem em evoluir, aumentando assim a produtividade da instituição; 3. Organização, todo o indivíduo é responsável. 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 activação de elementos positivos para ajudar a organização a fazer melhor.

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 – Perspectivas Psicológicas e Sociológicas*. São Paulo: McGraw Hill.

Beaudichon, J. (2001). *A Comunicação – Processos, Formas e Aplicações*. Porto: Porto Editora.

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.

Cabecinhas, R. (2004). *Representações sociais, relações intergrupais e cognição social*. Disponível em <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/28/02.htm>

Chiavenato, I. (1987). *Teoria Geral da Administração*. São Paulo: McGraw Hill.

Chiavenato, I. (1999). *Administração dos Novos Tempos*. Rio de Janeiro: Campus.

Costa, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

Cunha, M.P.; Rego, A; Cunha, R.C. & Cabral Cardoso, C. (2007). *Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Rh Editora. 6ªed.

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.

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.

Ferreira, J. M. , Carvalho *et al.* (1996). *Psicossociologia das organizações*. Alfragide: McGraw-Hill.

Formosinho, J. (1991). *O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director?* Leiria: Seminário A Acção Educativa: Análise Psicossocial.

Galinha, S.A. (2010). *Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarem: Imprinove.

Galinha, S.A. (2010b). *Motivação e Liderança: Teorias e Modelos*. Cap.8 In Galinha, S.A. (Coord.) *Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarem: Imprinove.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores Para Uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

Genovês, V.G. (2010). *Inteligência Educacional*. Barcelona: Sello Editorial.

Godin, S. (2008). *Tribos – Precisamos de um líder*. Alfragide: Editora Luade Papel.

Gonçalves, J. P. (2008). *Bem-Estar Subjectivo, 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 afectos a conviver na escola*. Porto: ASA.

Hargraves, A. & Fullan, M. (2000). *A Escola como Organização Aprendente*. 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). *Perspectivas Para o Bem-Estar Docente*. Porto: Edições ASA.

Jesus, S.N., Campos, P., Alaiz, V., & Alves, M. (2000). *Trabalho em Equipa e Gestão Escolar*. Porto: ASA.

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.

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.

- 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.
- Nóvoa, A. (Org.). (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Ogden, J. (1999). *Psicologia da Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Passareli, P. M & Silva J. A.(2007). *Psicologia Positiva e o Estudo do Bem-estar Subjectivo*. 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.
- Pink, D. (2009). *A 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.
- Sedano, A. & Perez, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Cincel.
- Seligman, M. (2007). *O Que Pode Mudar*. Cascais: Editora Pergaminho.
- 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 Perspectivas para a Acção Organizacional e Pedagógica*. Práticas Curriculares Para o 3º Milénio Globalizar, Integrar, Flexibilizar. Encontros de Primavera – UMA. Edições Asa.
[http://www3.uma.pt/jesusousa/OAP/4.OProfessoreasmissoes\(im\)possiveis.pdf](http://www3.uma.pt/jesusousa/OAP/4.OProfessoreasmissoes(im)possiveis.pdf)
- Tavares, J. & Albuquerque, A.M. (1998). Sentidos e Implicações da Resiliência na Formação. *Psicologia, Educação e Cultura*. II, 1-143-143.
- Vala, J. & Monteiro, M.B. (2003). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ⁱ <http://www.aderitus.pt.vu/>

ⁱⁱ www.teses.usp.br/teses/.../CARLA_JULIANA_PISSINATTI_BORGES.pdf

ⁱⁱⁱ bdigital.cv.unipiaget.org:8080/.../A%20Contribuição%20do%20Gabinete%20Estudos_Carla_Galvão.pdf

^{iv} <http://societaslogos.blogspot.com/2009/09/estatuto-e-papel-social.html>

^v <http://nosos.multiply.com/journal/item/62/62>

^{vi} http://pt.wikipedia.org/wiki/Representa%C3%A7%C3%B5es_sociais

^{vii} http://www.esec.pt/ceps/Susana/Publica%C3%A7%C3%B5es_files/susana_PDF/Preconceitos,%20estere%C3%B3tipos%20e%20distor%C3%A7%C3%B5es%20cognitivas.pdf

-
- ^{viii} Barbosa, A. (2010). Prefácio. In Galinha, S.A. *Sociedades Empáticas e Organizativas – Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarém: Imprime.
- ^{ix} http://paginas.fe.up.pt/~contqf/qualifeup/DOI/documents/Docs_Workshops_FormacaoManual%20de%20Lideranca%20e%20Gestao%20de%20Equipas.pdf
- ^x <http://www.catarinarivero.com/formacao/Inquerito-Apreciativo-Sonhar-as-organizacoes.pdf>
- ^{xi} <http://inqueritoapreciativo.com/>
- ^{xii} <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v13n1/v13n1a07.pdf>
- ^{xiii} <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v13n1/v13n1a06.pdf>
- ^{xiv} (<http://www.icfportugal.com/sobre-a-icf/> (International Coach Federation).
- ^{xv} <http://www.getresults-project.com/MultimediaKit/index-pt.html>
- ^{xvi} <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/108/1/TME%20320.pdf>