

**Prática de Ensino Supervisionada**  
**Em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

**ANTÓNIO DO NASCIMENTO PIRES**

*Relatório Final de Estágio Profissional apresentado à Escola Superior de  
Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em  
Educação Musical no Ensino Básico*

Orientador:

**Vasco Alves**

Janeiro de 2017



## DEDICATÓRIA

*Na vida, somos o resultado do  
nosso passado. Dedico esta  
concretização a todas as  
pessoas com quem, durante toda  
a minha vida, tive a honra de  
interagir, influenciando-me.  
Papá! Tu és especial! 😊*

## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho de investigação só foi possível, graças ao apoio incansável prestado por várias entidades. Reservo, por isso, este campo, para prestar os mais sinceros agradecimentos à Direção da Escola Superior de Educação de Bragança representada pelo **Exmo. Senhor Dr. António Ribeiro Alves** e pela **Exma. Senhora Dra. Maria Cristina Martins**. Para eles o meu eterno muito obrigado.

Endereço também profundos agradecimentos:

- Ao Dr. Vasco Alves, meu orientador, por todo o amparo, confiança, paciência e compreensão evidenciados;
- À Exma. Dra. Rosa Novo por todo apoio incondicional prestado;
- À Direção do Agrupamento de Escolas Miguel Torga de Bragança (AEMT) por possibilitar a realização da minha Prática do Ensino Supervisionada (PES) naquele estabelecimento e, também, pela forma como providenciou os apoios necessários para a concretização do mesmo processo;
- Às professoras cooperantes Ana Carrapatoso e Andreia Grangeia, pela forma incondicional como sempre me sustentaram, cooperaram e encaminharam;
- À equipa pedagógica formada pela professora Diretora de Turma, Noémia Fernandes e pela Técnica de Intervenção Local (TIL) Isabel Poças, pela forma dedicada e incansável como apoiaram este processo;
- Aos professores (as) e colaboradores (as) do Agrupamento de Escolas Miguel Torga de Bragança, pela forma como me integraram e apoiaram;

- À minha querida Dra. Elvira Grego Esteves pelo apoio, encorajamento, paciência, altruísmo, abnegação e carinho constantes;
- Ao meu querido Amigo José Henrique Nunes Fernandes pelo encorajamento e apoio na realização do Abstract;
- Ao meu querido Amigo Paulo Miranda pelos conselhos, confiança e apoios prestados;
- Ao Eurico Fontes pela amizade, altruísmo incondicional prestado;
- À minha querida irmã e *Coach*, Ana Maria Rosa Pires pelo encorajamento, altruísmo, abnegação, carinho, compreensão e cooperação;
- À Exma. Senhora D<sup>a</sup>. Olema da Conceição Pires pela sua proatividade, paciência, carinho e apoio evidenciados;
- Ao meu colega de estágio Ricardo Alves com quem foi possível efetivar um excelente trabalho de equipa;
- À turma PIEF, pois, foi a pensar neles que este projeto se idealizou e concretizou.

## RESUMO

O presente trabalho, narra uma experiência de Ensino/Aprendizagem operacionalizada num processo de inclusão sócio escolar. Esteve envolvida, neste projeto, uma turma enquadrada no Plano Integrado de Educação e Formação (PIEF). Realizou-se no âmbito da Prática do Ensino Supervisionado (PES), do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Face à especificidade do referido Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e, após a caracterização da turma em questão, recorreu-se a ferramentas transversais à Educação Musical, nomeadamente, Os Modelos Ecológico e Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, a Liderança Transformacional, a Liderança de Equipas e o *Coaching*, para, inicialmente, gerar Mudança atitudinal e comportamental, individual e coletiva, no intuito de se efetivar, nos alunos, um alinhamento atitudinal e comportamental essencial para, criar mudança numa dinâmica geradora de Resiliência Percebida, Autoconfiança e Confiança Recíproca, conferindo-lhes adaptabilidade adequada aos contextos normativos e pedagógicos, possibilitadores de aprendizagem proativa e objetiva e conducentes à Inclusão Sócio Escolar.

**Palavras-chave:** PIEF; Educação Musical/Música; *Coaching*, Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner; Liderança Transformacional; Liderança de Equipas; Resiliência; Inclusão Socio Escolar.

## ABSTRACT

This work presents a Teaching/Learning experience within an inclusive socio-academic process. This project involved the participation of a class within the Education and Training Integrated Plan [Plano Integrado de Educação e Formação (PIEF)]. It took place within the scope of the Practice of Supervised Teaching [Prática do Ensino Supervisionado (PES)] of the Masters Course in Music Education in Primary Education, taught by the *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança*. Due to the specificity of the said Education and Training Integrated Plan [Plano Integrado de Educação e Formação (PIEF)] and after characterization of the class in question, tools transversal to Music Education were engaged, namely Ecological and Biological Human Development Models of Bronfenbrenner, Transformational Leadership, Team Leadership and *Coaching*, to initially bring about attitude and behavior changes, both individual and collective, aiming to achieve an attitude and behavior alignment essential to create change within a dynamic generating Perceived Resilience, Self-confidence and Mutual Trust, giving them adaptability that is adequate for normative and pedagogical contexts, enabling objective and proactive learning to facilitate Socio-Academic Inclusion.

**Keywords:** PIEF; Music Education/Music; *Coaching*, Human Development Bio-ecologic Model of Bronfenbrenner; Transformational Leadership; Team Leadership; Resilience; Socio-Academic Inclusion.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AEMT - Agrupamento de Escolas Miguel Torga

AEC - Atividades do Enriquecimento Curricular

AIC – Asociación Iberoamericana de Coaching

EB - Ensino Básico

EM - Educação Musical

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PES - Prática do Ensino Supervisionada

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

TIL – Técnica de Intervenção Local

## ÍNDICE GERAL

Índice Geral	5
Introdução	10
I. Quadro Teórico	13
I.1. Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)	16
I. 1.1. O Que é o PIEF?	16
I. 1.2. Como Surgiu o PIEF?	16
I.1.3. Quais os Objetivos da Medida PIEF?	16
I. 2. Pensar PIEF – Abordagem Histórico-Social	18
I. 3. Pensar PIEF – Na Perspetiva de Bruner	21
I. 3. 1. O Primeiro Princípio de Bruner: Motivação.	21
I. 3. 2. O Segundo Princípio de Bruner: Estrutura	21
I. 3. 3. O Terceiro Princípio de Bruner: Sequência	23
I. 3. 4. O Quarto Princípio de Bruner: Reforço	23
I. 3. 5. Aprendizagem pela Descoberta	24
I. 4. Pensar PIEF – Música e Inclusão Sócio Escolar	24
I. 5. Pensar PIEF - Resiliência	30
1.5. 1 Conceito Etimológico da Resiliência	30
I.5.2. Resiliência dos Materiais	30
I. 5. 3. Resiliência nas Pessoas	31
I. 6. A Teoria Do Desenvolvimento De Urie Bronfenbrenner (1917 – 2005)	36
I. 6. 1Transição da Perspetiva Ecológica para a Bioecologia do Desenvolvimento Humano	36
	5

I. 6. 2. Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano	40
I. 6. 3. Considerações: O professor como elemento chave para o desenvolvimento do aluno	51
I. 7. Gestão do Stresse	52
I.7. 1 Manifestação do Stresse	52
I. 7. 2. Perspetivas de stresse	53
I. 7. 3. O stresse como Estímulo	53
I. 7. 4. O stresse como interação	53
I. 7. 5. O stresse como resposta	54
I. 7. 6. Modelo de causa externa: Síndrome Geral de Adaptação (SGA)	54
I. 7. 7. Teoria de Hans Selye (1975)	54
I. 7. 8. O stresse como Transação	55
I. 7. 9. Modelo Transacional	55
I. 7. 9. 1. Modelo compreensivo de stresse	57
I. 7. 9. 2. Situações indutoras de stresse	58
I. 7. 9. 3 Classes de situações indutoras de stresse	58
I. 7. 9. 4. Classificação das situações indutoras de stresse	59
I. 7. 9. 5. Stresse Ocupacional - Definição	59
I. 7. 9. 6. Modelo Transacional de Lazarus	60
I. 7. 9. 7. Efeitos do Stress	60
I. 7. 9. 8. Burnout	61
I. 7. 9. 9. Modelo Biopsicossocial	62
I. 8. O Coaching	62

I. 8. 1 Origem do <i>Coaching</i>	63
I. 8. 2 Algumas Definições de Coaching	63
I. 8. 3. O <i>Coaching</i> Como Ferramenta Transformacional	65
I. 8. 4. Finalidades do <i>Coaching</i> ?	66
I. 8. 5. Tipos de <i>Coaching</i>	66
I. 8. 6. Algumas Ferramentas do Coaching	66
I. 9. A Liderança	69
I. 9. 1 Estilos de Liderança	70
I. 9. 2. Liderança e Mudança	71
I. 9. 3. Auto Liderança	71
I. 9. 4. A Liderança na Sala de Aula	72
I. 9. 5. Etapas da Vida de Uma Equipa/Turma	73
I. 9. 6. Liderança Transformacional	74
I. 10. Discussão Final	76
II. Metodologia	78
II. 1. Problemática e objetivos gerais	79
II. 2. Modelo de investigação-ação	84
III. Experiências de ensino-aprendizagem no Ensino Básico	86
III.1. Educação Musical e Flexibilidade no Ensino Básico	87
III. 2. Prática Do Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	88
III.3. Prática Do Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico	90
III. 4. Prática Do Ensino Supervisionada no 3º Ciclo do Ensino Básico	90
III. 4. 1. Caraterização do Meio	90

III. 4. 2. Caracterização da Escola	91
III. 4. 3. Caracterização da sala de aula	91
III. 4. 4. Caracterização da Turma.	92
III. 5. Descrição de experiência ensino/aprendizagem	92
III. 5. 1. A Escolha da Canção “Aint no Sunshine when Shes Gone” (Withers, 1960 - 2015)	94
IV. Resultados	98
IV. 1. Discussão dos Resultados	99
V. Considerações Finais	103
Referências Bibliográfica	109

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:Gráfico de Bastian, H. G. (1982, p. 194) in (Jusamara, 2000).....	28
Figura 2: Características resilientes nos diversos níveis ecológicos baseado em Hungar (2003).....	34
Figura 3: Os pilares da Resiliência.....	35
Figura 4:Modelo de resiliência de Richardson at al. (1990).....	35
Figura 5: Modelo da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner.....	45
Figura 6: Desenvolvimento humano de Bronfenbrener (Tudge, 2008).....	46
Figura 7: Modelo de compreensão do stresse (Vaz Serra 2007).....	57
Figura 8: Escala de acontecimentos vitais (Holmes & Rahe, 1976).....	61
Figura 9: “Modelo de investigação-ação ” (Kemmis & McTaggart, 1988).....	85
Figura I.III.1Tema musical inventado pelos alunos.....	93
Figura I.III.2 Retrato do carácter transversal de uma aula.....	95
Figura I.III.3 Descreve uma aula de Harmonia.....	95
Figura I.III.4 Aula de guitarra com recurso às figuras ilustrativas do braço da guitarra com as respetivas posições dos acordes.....	96
Figura I.III.5 Auscultação coletiva/brainstorming.....	97
Figura I. III.6 Esquema integral do processo Ensino/Aprendizagem a baseado no modelo hierárquico hierarquização de Maslow.....	101

## INTRODUÇÃO

*“ Não entendo o que dizeis...”- Disse Napoleão a um músico que se esforçava para comunicar com ele numa mistura de Francês, Italiano e Inglês – ...Não vos entendo! Trazei o vosso instrumento e tocai o que me quereis dizer!”*

*“A música, como escape lúdico e social, preenche-nos e acontece a cada momento, sempre de forma surpreendente, profetizando-se como parte de nós. Criamo-la, mas, é ela que nos domina e conquista, revelando-se um fenómeno humano imprevisível, mas, imensamente estimulante. Sente-se presente, tanto na Tristeza, no Horror, na Miséria e na Guerra, como na Graciosidade, na Beleza, na Luxúria, na Paz, no Nascimento e na Morte e, na Velhice e na Infância. A música imortaliza os momentos que originam Histórias e que marcam a História.” (Pires A. 2001)*

Ao pretender realizar este trabalho, materializado num processo de inclusão sócio escolar protagonizado pelos alunos de uma turma enquadrada no Plano Integrado de Educação e Formação, que doravante passará a designar-se PIEF, no âmbito da Prática do Ensino Supervisionado (PES), do Curso de Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, foi necessário ter em conta que, trabalhar com uma turma PIEF exige uma postura e expectativas diferentes daquelas que adotamos perante outra turma dita normal. Face a especificidade do referido Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e das características da turma em questão, este processo de Ensino/Aprendizagem desenvolveu-se transversalmente, no intuito de nutrir, nos alunos, competências pedagógicas básicas essenciais para a realização do processo.

Para tal foi imprescindível que antes do início do processo ensino/aprendizagem nos debruçássemos sobre as seguintes questões que considerámos essenciais: O que é o PIEF? Como surgiu o PIEF? Quais os objetivos da medida PIEF?

Depois de estudadas as respostas às questões anteriores, considerou-se, também, importante, observar a escola com o intuito de “medir” o alinhamento entre a cultura organizacional e o clima organizacional: Seu funcionamento organizacional; A estrutura organizacional e respetivo espírito de missão; O comportamento/relacionamento dos alunos - entre eles, com os professores e com os técnicos de apoio à educação - durante o recreio, no bar, no refeitório, à entrada das salas de aula antes dos professores chegarem.

Ao verificarmos elevadas manifestações de stresse, considerámos necessário auscultar a turma e apurar dissonâncias, recorrendo, para tal, à Produção Ideacional (*Brainstorming*). De seguida, no intuito de efetuar a caracterização de cada aluno em particular e da turma em geral, tentámos perceber até que ponto os alunos poderiam manifestar comportamentos divergentes. Para esse efeito apoiámo-nos em algumas premissas de autores da sociologia, nomeadamente Vygotsky, Reich, Parsons e Merton.

Após a caracterização da turma, apercebemo-nos que para empreender o nosso processo de ensino/aprendizagem no âmbito da Educação Musical/Música, seria necessário alinhar, previamente, as atitudes e os comportamentos da turma no sentido de transformá-la numa equipa minimamente comprometida com a missão, coesa e empreendedora de competências socioeducativas geradoras de Inteligência Coletiva. Só assim seria possível obter as condições propícias para empreender um processo de ensino/aprendizagem objetivo, pois, estávamos interagindo com uma turma PIEF. Fazíamos parte da Medida PIEF.

Essa carência de pré-requisitos sócio escolares, por parte dos alunos, levou-nos a estimular o desenvolvimento dos mesmos para o exercício da cidadania. Para tal, baseámo-nos no preconizado por (Cachapuz et al, 2002), ao assentarmos a prioridade estratégica do nosso processo, nos seis «saberes básicos transversais (competências), reconhecidos internacionalmente que são: aprender a aprender; comunicar; cidadania ativa; pensamento crítico; resolver situações problemáticas; e gerir conflitos».

No final deste Processo Transformacional, os objetivos foram alcançados e os resultados foram excelentes. Através do recurso aos Modelos Ecológico e Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, da Liderança Transformacional, da Liderança de Equipa, da Gestão do Stresse, dos Princípios de Bruner, do Coaching e da

Educação Musical/Música, foi possível gerar Mudança atitudinal e comportamental, individual e coletiva, desenvolvendo, nos alunos, Resiliência percebida, Autoconfiança, Confiança Recíproca e Auto Eficácia, o que lhes conferiu adaptabilidade adequada aos contextos normativos e pedagógicos, possibilitadores de Inclusão Sócio Escolar efetiva.

## **I. QUADRO TEÓRICO**

O presente trabalho será desenvolvido com a finalidade de potencializar inclusão sócio escolar, utilizando para tal, a Educação Musical/Música como ferramentas Nuclear.

Foi operacionalizado tendo como intervenientes os alunos de uma turma abrangida pelo Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). No entanto, atendendo à especificidade da turma, considerámos que seria importante recorrer a outras ferramentas que, sendo transversais poderiam facilitar o alcance dos objetivos almejados. Assim, no 1º capítulo abordaremos as variáveis: PIEF; Abordagem Histórico-social; Os Princípios de Bruner; A Música e Inclusão Social; A Resiliência; A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner; O Stresse; O Coaching; A Liderança.

O processo realizou-se com vista a efetivar, nos alunos, mudança atitudinal e comportamental, para a partir de uma visão sistémica articularmos todas as ferramentas no intuito de criar condições básicas para o processo de ensino/aprendizagem em Educação Musical/Música.

Considerámos, portanto, que todos os temas abordados neste Quadro Teórico são importantes e úteis para a efetivação deste processo, uma vez que ao encadeá-los de forma estratégica vamo-nos apercebendo que estão relacionados entre si e, que, surtem o efeito desejado. Assim, concluiremos que neste processo de ensino /aprendizagem, para o docente, foi tão importante gerar mudança objetiva nos alunos – PIEF - como conseguir encadear e gerir, não só as variáveis em questão, mas, também, o seu auto controlo/gestão do stresse e respetiva auto motivação.

Para a de aprendizagem musical coletiva foi imperativo que se elaborasse um plano a curto, médio e longo prazo devidamente estruturado, dentro do horário disponível – quarenta e cinco minutos semanais durante três meses. Tal plano foi o ponto de partida para a responsabilização individual e coletiva, para além de ser, também, o principal fator de disciplina individual, uma vez que obrigou cada aluno integrado no processo a responsabilizar-se pelo seu papel, tendo em conta o papel dos demais intervenientes, para depois serem operacionalizados coletivamente.

Salienta-se, assim, que a operacionalização deste processo exigiu que a turma elaborasse um projeto, idealizando uma visão e a respetiva missão, sendo que, para tal, seria

necessário que desenvolvessem competências para uma gestão do tempo adequada que permitisse os cumprimentos dos respectivos prazos e horários para a aprendizagem/transformação de cada um.

O alcance da mudança coletiva é um indicador de que houve mudança individual e adaptação tanto a nível normativo como a nível sócio afetivo.

## **I.1. Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)**

### **I.1.1. O Que é o PIEF?**

O PIEF está enquadrado no Programa de Apoio à Qualificação da Medida PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). Assume-se como uma medida promotora de inclusão social de crianças e jovens menores que, através de soluções adaptadas, funciona como último recurso para remediar o insucesso e o abandono escolar de jovens, que, durante o seu percurso educativo e formativo não conseguiram superar os objetivos normativos e pedagógicos. Como medida remediadora, o PIEF entra em ação depois das restantes medidas educativas e formativas terem falhado. Pode dizer-se que é a última oportunidade ou a última luz que guia o percurso dos alunos que rejeitaram ou, que, não se adaptaram às demais oportunidades escolares (Social, 2016).

### **I.1.2. Como Surgiu o PIEF?**

A medida PIEF cumpre conforme o publicado no despacho n.º 882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade e foi reformulado pelo Despacho conjunto n.º 948/2003 dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, de 26 de setembro DR n.º 223, II série. Esta legislação consagrada no Estatuto do Aluno e da Ética Escolar articula-se com os respetivos Direitos e Deveres dos alunos, emanados na Lei 51/2012 de 5 de setembro, a qual revoga a Lei n.º 30/2002, de 20 de dezembro (Social, 2016).

### **I.1.3. Quais os Objetivos da Medida PIEF?**

Tem como objetivo impedir o abandono, o absentismo e o insucesso escolar dos jovens com idade compreendida entre os 15 e os 18 anos de idade, mediante ações formativas e socioeducativas, através da facilitação do cumprimento da escolaridade mínima obrigatória e da certificação escolar ou profissional dos alunos (Social, 2016). Articula-se conjuntamente com as normas da convenção n.º 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) para o combate à exploração do trabalho infantil que de seguida se transcreve.

## **“Convenção n.º 182 da OIT relativa à Interdição das Piores Formas de Trabalho das Crianças e à Ação Imediata com Vista à sua Eliminação**

Adotada pela Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho na sua 87.ª sessão, em Genebra, a 17 de Junho de 1999.

Entrada em vigor na ordem internacional: 19 de Novembro de 2000.

Portugal:

- Aprovação para ratificação: Resolução da Assembleia da República n.º 47/2000, de 1 de Junho, publicada no Diário da República, I Série-A, n.º 127/2000;
- Ratificação: Decreto do Presidente da República n.º 28/2000, de 1 de Junho, publicado no Diário da República, I Série-A, n.º 127/2000;
- Comunicação da ratificação ao Diretor Geral da Repartição Internacional do Trabalho para registo: 15 de Junho de 2000;
- Aviso de depósito do instrumento de ratificação: Aviso n.º 173/2000 do Ministério dos Negócios Estrangeiros, publicado no Diário da República, I Série-A, 193/2000, de 22 de Agosto;
- Entrada em vigor na ordem jurídica portuguesa: 15 de Junho de 2001. (Humanos, s.d.)

### **“Âmbito Territorial”**

“O Programa AQPIEF aplica-se a todo o território continental através da implementação e execução de Protocolos de Apoio e Qualificação ao PIEF (PAQPIEF).” (Social, 2016)

### **Contexto**

Com vista a prevenir e combater situações indiciadas ou sinalizadas de crianças e jovens em risco de exclusão social, nomeadamente em meio escolar, onde o insucesso seguido de absentismo e abandono escolar vinculam crianças e jovens a um ciclo de exclusão, têm vindo a ser promovidas várias medidas específicas, nomeadamente socioeducativas e formativas de prevenção e combate ao abandono, absentismo e insucesso escolar.

De acordo com as medidas definidas no Programa do XIX Governo Constitucional para a política educativa, no Plano de Emergência Social e no Programa de Assistência Económica e Financeira, a educação assume um papel central relevando-se assim fundamental a manutenção de políticas ativas de promoção da inclusão social das crianças e jovens, adotando as medidas e os instrumentos que se revelem necessários de forma a combater as causas e os processos de origem de exclusão social, nomeadamente através da inserção educativa e formativa de todos os jovens portugueses em idade escolar.

**O PIEF** – Programa Integrado de Educação e Formação, outrora criado pelo despacho conjunto n.º 882/99, do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, embora na sua génese tenha surgido como

medida educativa e formativa num contexto de combate à exploração do trabalho infantil, tem-se constituído como medida de combate ao abandono escolar precoce, numa lógica de promoção da inclusão e cidadania das crianças e jovens.

Assim, de harmonia com os pressupostos afirmados nas políticas da União Europeia e pelo XIX Governo Constitucional e os objetivos estratégicos de combate ao abandono escolar, foi criado o Programa de Apoio e Qualificação do PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação.” (Social, 2016)

## **Financiamento**

O Programa AQPIEF é financiado no âmbito dos fundos estruturais do Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN), via Fundo Social Europeu, pelo Programa Operacional Potencial Humano (POPH) – Tipologia de Intervenção 6.11 «Programas integrados de promoção do sucesso educativo» do eixo n.º 6, «Cidadania, inclusão e desenvolvimento social». O financiamento concedido ao abrigo do Programa AQPIEF é fixado pelo seu Regulamento, definido na Portaria 272/2012, de 4 de setembro e não é cumulável com quaisquer apoios que revistam a mesma natureza e finalidade (Social, 2016).

## **I. 2. Pensar PIEF – Abordagem Histórico-Social**

Pensando na realidade PIEF com base na análise de Merton (1978), as estruturas sociais integram elementos que controlam e padronizam a forma como as pessoas que dela fazem parte devem alcançar os seus objetivos pretendidos. A sociedade não enquadra outras formas de alcançar os objetivos que não aquela que está padronizada nas respetivas estruturas. Assim, aqueles indivíduos, que não se adaptam aos padrões e mecanismos sociais vigentes, tidos como condutas permitidas, correm o risco de serem marginalizados, levando o resto da sociedade a pensar que tal se deve ao facto deles serem inadaptados por defeito, ou seja, menos eficientes, quando na realidade esses indivíduos reúnem características intrínsecas que lhes permitem ver a realidade de uma forma diferente e anormal/anómala para a sociedade mas, que, para eles, a forma “diferente” como vêm e encaram a realidade é normal, mais prática, e mais eficiente. Para Merton (1978), existe uma relação entre a moral das pessoas e as normas sociais e institucionais vigorantes que condicionam a conduta de alguns grupos face às formas permitidas e/ou existentes para alcançar o mesmo objetivo.

Este ponto de vista vai de encontro ao preconizado por Parsons (1959, p. 298), citado por Meirelles; Salvador; Zago; Lopes (2008), ao sugerir que [...] *o grupo de pares pode ser de imediato considerado como um campo no qual se exerce a independência em face do controle dos adultos; não é, portanto, surpreendente que ele seja às vezes o lugar privilegiado de manifestações não somente de sua independência, mas também de sua reprovação em face dos adultos; nesses casos, ele torna-se uma terra fértil na qual o extremismo facilmente se transforma em delinquência.*

Cruzando os pontos de vista de Merton (1978) e Parsons (1959) podemos constatar que este tipo de condutas revelam “*comportamentos divergentes*” Merton (1978), ao sugerir que o homem social vive em constante conflito entre o impulso biológico e as limitações sociais.

Para Reich (1989 citado por Vilarinho 2008), a família, através da transmissão dos valores e das ideias típicas da educação repressiva e inibidora, marca indefinidamente o indivíduo, sendo assim responsável por grande parte dos transtornos neuróticos dos adolescentes.

Vilarinho (2008) foca Reich (1932-2000) e Vygotsky (1931-1989) considerando que, é a partir da relação com a estrutura familiar, como produto de uma ordem social influenciadora do seu desenvolvimento, que a criança constrói as suas crenças, para depois reproduzi-las na sociedade. Salienta ainda que as experiências vividas pelo sujeito ganham significado a partir da sua personalidade, que, atua como sistema complexo integrador de vida psíquica individual. Por este motivo, a personalidade pode ser considerada a nível histórico-social.

Este ponto de vista leva-nos a refletir sobre o processo histórico social de Vygotsky (1896 – 1934) relativamente à conceção da internalização para o indivíduo social. Esta teoria sobre o desenvolvimento foca-se, inicialmente, na interação da pessoa com o meio social. Relativamente à conceção do processo de formação de conceitos, Vygotsky remete-nos às questões culturais nos processos de construção de significados pelos indivíduos, às relações de pensamento e de linguagem, ao processo de internalização, e ao papel da escola na transmissão do conhecimento. (Educação, 2002)

Dito de outra forma, Rossi (2012, p. 2, evoca Vygotsky (2001), explicando que, no contexto histórico-social em psicologia, denomina-se internalização, o processo a nível individual, de (re)constituição, das funções originárias ao nível social (Vygotsky 2001) citado por Rossi (2012).

Para Rossi (2012, p. 5), Vygotsky (1989) vai de encontro a defendido por Piaget e Baldwin ao rejeitar que, no desenvolvimento do indivíduo social, as relações entre as estruturas de atividade externas e internas são estáticas e idênticas.

No que concerne à compreensão do desenvolvimento humano como fenómeno social Baldwin (1955, evocado por Rossi, 2012), realça que o indivíduo é o resultado das suas relações sociais, sendo, portanto, um eu social individualizado em vez de ser um eu individual socializado. O mesmo autor salienta, também, que, em harmonia essencial com a demanda social, esta impõe ao sujeito o tratamento seletivo das múltiplas diferenças constitutivas do lócus social, enquanto instância de heterogeneidade, levando a que o sujeito, numa modalidade própria de determinação sistemática, estabeleça critérios de cunho privado.

Leontiev (1981, citado por Rossi 2012, p. 6), considera que o processo de internalização é o processo no qual o plano interno preexistente da consciência é formado, em vez de ser a transferência da atividade externa para esse mesmo plano interno.

Conforme Rossi, (2012), a internalização de habilidades produzidas no plano intersubjetivo, numa perspectiva ontogénica, origina o plano intrasubjetivo, sendo que o plano intersubjetivo corresponde à relação do sujeito com o outro e não ao plano do outro, facto que acarreta “*processos dialéticos de transformação no lócus simbólico dos conteúdos internalizados*”. A mesma autora considera que existe dificuldade em definir social e individual e as respetivas interrogações com a pertinência das diferenças metodológicas entre as esferas “*inter*” e “*intra*” psicológicas e, dos instrumentos orientados interna e externamente.

### **I. 3. Pensar PIEF – Na Perspetiva de Bruner**

Considerando que a medida PIEF é uma medida remediadora para efetivar mudança nos alunos, podemos considerar importante a articulação dos quatro princípios de Bruner; motivação, estrutura, sequência e reforço, sendo que a motivação ocupa especial realce por representar o ponto de partida para a realização voluntária de qualquer aprendizagem ou atividade cognitiva e/ou motora.

#### **I. 3. 1. O Primeiro Princípio de Bruner: Motivação.**

- a) **Motivação Intrínseca;** partindo da consideração implícita de Bruner de que «toda a criança possui uma vontade de aprender inerente», e aceitando que essa predisposição tem que ser reforçada simultaneamente, Bruner afirma que a vontade de aprender só é sustentável se o indivíduo nutrir motivação intrínseca. Ou seja, considera que o efeito da motivação extrínseca é transitório enquanto a motivação intrínseca pode ser mais sólida e duradoura. Justificou este facto salientando que a curiosidade, como impulso biológico intrínseco ao indivíduo desde a nascença, pode ser um exemplo de motivação intrínseca, pois sem este impulso a sobrevivência das espécies não seria possível (Sprinthall e Sprinthall 1993).
- b) **Impulso para adquirir competência:** da mesma forma reforçou a importância do impulso, também intrínseco, desde a nascença, para a aquisição de competências, recordando que só é possível influenciar uma criança a fazer algo se ela for boa nessa ação, pois, nessas ações elas revelam mais interesse (Sprinthall e Sprinthall 1993).
- c) **Reciprocidade;** é uma motivação própria da espécie, pois, é devido à necessidade dessa motivação básica para as ações de participação conjunta e de partilha que a sociedade teve a sua origem e desenvolvimento (Sprinthall e Sprinthall 1993).

#### **I. 3. 2. O Segundo Princípio de Bruner: Estrutura**

A estrutura refere-se à otimização da transmissão e respetiva compreensão de qualquer assunto ou conhecimento, de maneira a que o recetor também o possa transmitir a terceiros (Sprinthall e Sprinthall 1993).

Bruner (1963, p. 44 citado por Sprinthall e Sprinthall 1993, p. 240) salienta que «qualquer ideia ou problema, ou corpo de conhecimento pode ser apresentado de uma forma suficientemente simples para que qualquer aluno em particular o possa compreender de uma forma reconhecível».

Nesta ótica, Bruner caracteriza a estrutura de qualquer corpo de conhecimento de três maneiras: o Modo de Apresentação, Economia e Poder.

**Modo de Apresentação:** diz respeito ao método e à técnica como a informação é comunicada. Considera que à maneira como o professor transmite a informação deve ser ajustada à Experiência Motora, Icônica e Simbólica da criança ou aluno:

a) **A Representação Motora:** realça a importância do pensamento motor, relacionando, simultaneamente, o conteúdo da informação com os músculos e o raciocínio lógico da experiência partilhada.

b) **Representação Icônica:** Estabelece um avanço no desenvolvimento intelectual da criança, pois proporciona um ensino simplificado ao gerar capacidade de desenhar imagens relativas às experiências ou ações vividas.

c) **Representação Simbólica:** Tem como finalidade gerar derivação do raciocínio lógico e de pensamento cada vez mais compacto. Bruner saliente que nesta representação «são construídas poderosas representações do mundo das experiências que serão depois utilizadas como modelos de procura na resolução dos problemas» Bruner (1966, p. 14, citado por Sprinthall e Sprinthall 1993, p. 241). O autor explicou salientando que um problema de Direito requer Representação Simbólica, enquanto um problema de Geografia se ajusta bem à Representação Icônica, acrescentando que as ações se comunicam melhor através da representação motora. Enaltece também que a Matemática pode e deve ser representada com base nesses três modos (*Idem*). Nesta base podemos considerar que, relativamente ao processo de ensino/aprendizagem em Educação Musical, com uma turma PIEF, a Música pode ser representada com base nos modos anteriormente exemplificados.

**Economia de Representação:** Refere-se à gestão da informação transferida para o aluno. Bruner salienta que a economia é tanto maior quanto menor for a informação dada ao aluno, uma vez que, dessa forma, os dados por ele (aluno) a reter serão também mais reduzidos.

**Poder de apresentação:** Bruner considera que as apresentações simples são as mais influentes, pois, são percebidas com maior facilidade. A simplicidade torna, portanto, uma apresentação mais poderosa, pois possibilita a conexão de novas relações que inicialmente poderão parecer pouco relacionadas. O autor realça a importância da apresentação no ensino da Matemática (*Idem*). Podemos por isso afirmar que o mesmo acontece no ensino da Música.

### **I. 3. 3. O Terceiro Princípio de Bruner: Sequência**

Para Bruner a sequência em que o material é apresentado define o grau de dificuldade que o aluno irá sentir no domínio dessa matéria. Salienta que, se a sequência inata influencia o desenvolvimento intelectual do indivíduo movendo-se da representação motora para a icônica e posteriormente para a simbólica, a sequência da matéria deverá ser a idêntica. Partindo da valorização de uma base imagética de apoio, numa determinada sequência, o professor deverá ensinar a matéria recorrendo a mensagens sem palavras, estimulando especialmente as respostas musculares dos aprendentes, seguidas de representações pitorescas e de diagramas para finalizar recorrendo à simbologia das palavras (Bruner 1966, p. 14, citado por Sprinthall e Sprinthall 1993, p. 242). Assim, podemos também afirmar que se utilizarmos esta sequência no ensino da Música a aprendizagem operacionalizar-se-á de forma mais segura e eficiente, uma vez que este método impele que os alunos que reúnem mais dificuldade num determinado patamar sequencial podem recuperar noutro e vice-versa.

### **I. 3. 4. O Quarto Princípio de Bruner: Reforço**

Para Bruner o feedback é poderoso, pois, representa a informação retroativa que alimenta a aprendizagem para alcançar a mestria. O autor considera também que o feedback, independentemente das suas características, deve ser dado, ao aluno, no *timing* certo e,

de forma compreensível ajustando-se ao tipo de operação por ele efetuado tanto ao nível motor, icónico ou simbólico. Ou seja, o resultado da aprendizagem deve ser efetuado no momento em que o aluno avalia ou solicita a avaliação do seu desempenho, daí que, esta ação não deverá ser realizada nem precocemente nem tardiamente, sob pena de na primeira inibir ou iludir o trabalho exploratório do aluno e, na segunda, perder o ímpeto para efetuar novas explorações consequentes daquela que realizou anteriormente e, também, de ter incorporado informação falsa (Idem).

### **I. 3. 5. Aprendizagem pela Descoberta**

Deci; Scheinman; Weeler & Hart (1980 citado por Sprinthall e Sprinthall 1993, p. 242) consideram que a aprendizagem pela descoberta é de carácter maioritariamente conceptual e que, promove, no aluno, sentimentos de autoestima mais fortes do que as ações não conceptuais.

Bruner (1987), citado pelos mesmos autores, defende que a aprendizagem pela descoberta é essencial para a «mente-bem-desenvolvida» pois, permite ao aluno alcançar um nível de compreensão mais elevado do que a memorização, uma vez que a experiência dos factos vividos são mais facilmente reutilizáveis do que as matérias enviadas para a memória. O autor desvaloriza assim as ideias cognitivistas dos defensores do modelo computacional do pensamento por considerar que este é um modelo lógico do pensamento. Salienta ainda que a aprendizagem pela descoberta exige flexibilidade e, domínio do conhecimento e das matérias, exigindo elevada dose de paciência, tolerância e compreensão, uma vez que este processo é de carácter lento.

### **I. 4. Pensar PIEF – Música e Inclusão Sócio Escolar**

A música pode ser um meio facilitador de comunicação e de desenvolvimento pessoal e coletivo.

Sabemos que a música é transversal a todas as áreas do saber. A Educação Musical pode ser uma ferramenta pedagógica facilitadora de aprendizagens e, de comportamentos e

atitudes aceitáveis e desejáveis a nível sócio escolar, veiculando-os à família e à sociedade em geral.

O referencial pedagógico-musical criado por Carl Orff, Shinichi Suzuki, Zoltán Kodály, Jaques-Dalcrose, Jos Wuytack, Willems entre outros, são excelentes ferramentas para o desenvolvimento físico e psicológico do indivíduo, a partir da Educação Musical. Embora algumas das pedagogias estejam mais direcionadas para o desenvolvimento da criança logo na idade infantil, não devemos pôr de parte que as mesmas ferramentas podem ser utilizadas estrategicamente consoante a realidade do ensino em questão. Ou seja, conforme os contextos onde serão aplicadas.

Despertar um adolescente com necessidades pedagógicas socioeducativas e para o exercício da aprendizagem, requer, da parte do agente educativo extrema criatividade e entrega. Considerámos que para tal recorrêssemos ao ensino e/ou à prática da Educação Musical/Música no intuito de despertar, simultaneamente, consciência perceptiva, psicomotricidade, sensibilidade comunicativa e adequada gestão das emoções.

Neste enalço, Bañol (1993), salienta que o stresse do quotidiano e, também, a dificuldade de concentração do aprendente podem ser minimizadas através do recurso à música.

Para Fend (1969 citado por Miriã 2007) o processo de música coletiva (coral) potencia o *“fazer social”* e o *“tornar-se social”*, sendo que o *“fazer social”* se refere à forma como os indivíduos mudam as suas condutas atendo às características da socialização e, o *“tornar-se social”* tem a ver com o ponto de vista do indivíduo relativamente ao processo de socialização, facto de que pode resultar transformação comportamental possibilitadora de interdependência.

Uma vez que a música é parte integrante da natureza na qual o ser humano se insere e se desenvolve, e está presente no dia-a-dia das pessoas, devemos aceitá-la como ferramenta chave para o exercício social. Aliás é notório, cada vez mais, que a música, através dos concertos, festivais e outros eventos semelhantes, representa uma das atividades criada pelo homem, que, atrai mais as massas. Qualquer evento social desprovido de música carece de significado. A música está presente em todos os contextos criados pelo homem. Até na guerra ela ocupou e ainda ocupa lugar de honra.

*“ Não entendo o que dizeis...” - Disse Napoleão a um músico que se esforçava para comunicar com ele numa mistura de Francês, Italiano e Inglês, em pleno campo de batalha – ...Não vos entendo! Trazei o vosso instrumento e tocai o que me quereis dizer!”*

Portanto, enquanto o Ser Humano se aceitar como tal, a música será sua companheira inseparável.

Podemos considerar que a música trás à luz a realidade idiossincrática complexa da humanidade.

Mársico (1982 citado por Lobo 2014) salienta que a nível terapêutico, a música interfere no indivíduo em três dimensões: física, psicológica e social. a) A nível Físico, exerce influência relaxante ou estimulante e, complementa e auxilia as atividades físicas. b) No aspeto psicológico potencia o autoconceito, e desinibe a identidade do indivíduo, favorecendo a imaginação/fantasia; c) Na dimensão social facilita as atividades coletivas tanto a nível recreativo como em contextos mais sérios como em debates favorecendo uma melhor gestão das atitudes e dos comportamentos, uma vez que interfere a nível emocional e sentimental.

Nesta ótica podemos acrescentar que a música potencia no indivíduo a acuidade útil para uma melhor socialização.

Não existem duas pessoas que revelem rigorosamente os mesmos gostos musicais nem as mesmas reações emocionais e/ou comportamentos ao escutarem a mesma música. Qualquer criação musical, ao consagrar-se como uma forma de expressão das emoções, sentimentos e sensações por meio de sons, ou respetivas representações, afeta os seus recetores de forma diferente, independentemente do grau de beleza artística da obra criada ou da satisfação dela resultante. A música é, portanto, uma “caixa mágica” recheada de mensagens. É o resultado da combinação de símbolos, quadros e/ou paisagens sonoras de quem a cria e, que, por sua vez, gera, também, símbolos, quadros e paisagens mentais diferentes, naqueles que a escutam pois, estes, por terem modelos mentais, mapas mentais e referenciais de vida diferentes, resultantes também de experiências diferentes, manifestam-se conseqüentemente de forma desigual. Assim, podemos considerar que a música tem carácter influenciador, sendo que, o seu grau de importância e a sua beleza são relativas, dependendo da significância que cada indivíduo ouvinte/escutante lhe

atribui e, similarmente, dos contextos em que ela é vivenciada. No entanto, indiscutivelmente, devemos aceitar o facto de que a música, como arte popular universal, faz parte do quotidiano social. Ela exerce, diferenciadamente, nas pessoas, influência físico-motora, emocional, social, comportamental, atitudinal, profissional e cognitiva. A música é, portanto, contagiante e, a sua aprendizagem e vivência influenciam e transformam a pessoa/aprendente.

Este ponto de vista vai de encontro ao preconizado por Wigram (2000 citado por Lobo 2014) que evoca os poderes terapêuticos da música na modelação do indivíduo norteando-o em três níveis; a) comportamental ao possibilitar a extinção de comportamentos desviantes e/ou disruptivos substituindo-os por outros mais adequados; b) humanístico ao desenvolver as capacidades comunicativas através de estímulos gerados pela criatividade e da improvisação; c) psicodinâmico, uma vez que facilita a reabilitação, treino e educação de indivíduos portadores de desordens físicas, mentais e emocionais.

Nanni (2000), reforça afirmando que a música fortalece a aceitação dos papéis e das representações sociais ao aumentar a percepção social.

No entanto, existem diferenças nessa transformação por ela gerada, dependendo se a sua aprendizagem se desenvolve unicamente de forma individual ou também coletiva, acompanhada ou *ad hoc*.

Para Mathias (1986, p. 15, citado por Miriã 2007) «a música (coral) é uma força única, vinda de uma ação comum, capaz de comunicar o concreto dos sons, o abstrato da beleza da harmonia e a plenitude transcendental. Esta “comum ação do som” é-nos dada pela unidade que é o princípio de todas as coisas oriundas da natureza. A música atravessa as estruturas das nossas identidades, harmonizando-nos com o nosso eu interior (dimensão pessoal), com o outro social (interpessoal) e com a sociedade em que vivemos». Nestes graus de incidência o autor integra o contexto pessoal/individual, grupal, comunitário, social e político.

A mesma autora foca Mathias, (1986; Grosso, 2004) e Andrade, (2003) ao afirmarem que «a atividade coral é uma trama rica de possibilidades formadoras de humanização e socialização». Salienta também que, na mesma atividade, existe uma

complementaridade/encadeamento entre a pedagogia musical, a psicologia da educação e a sociologia para o desenvolvimento de competências sociais e socializadoras

Segundo Brunner e Zeltner (1994, p. 241, Idem) socialização é o “processo pelo qual um indivíduo desenvolve suas formas específicas e socialmente relevantes de comportamento e de vivência, convivendo ativamente com outras pessoas”.

Padilha (2008), salienta que a música no plano terapêutico potencia o envolvimento social por ser de carácter livre e lúdico, facto que amplia o respeito pelo outro, a comunicação e a cooperação conferindo bem-estar geral.

Bastian (1982), elaborou o gráfico abaixo no sentido de explicar a intersecção entre a psicologia geral da música e a psicologia diferenciada da música.



**Figura 1:** Gráfico de Bastian, H. G. (1982, p. 194) in (Jusamara, 2000)

É nesta base que o presente trabalho incide. Criar mudança individual e coletiva, despertando, nos alunos participantes neste processo, o gosto pela aprendizagem a partir de vivências músico-artísticas, individuais e coletivas.

Kraemer, (2000) lembra que, ao direcionar o ensino da Música para o aprendente, deve ter-se em conta as características culturais, o seu tipo e estilo de música adjacente aos valores e respetivas análises estéticas técnica e, a sofisticação e interpretação das suas interações sociais.

Estamos novamente perante os aspetos idiossincráticos face à arte, às pessoas e respetivas culturas.

Desta forma conseguir-se-á efetivar mudança pessoal que focalizará o aluno a um trabalho de equipa que dele requer mudança atitudinal e comportamental prévia.

Conforme Mársico (1982), a música combate a abstração, fortalece a capacidade de análise e reconhecimento sonoro, e desenvolve a escuta ativa pois, que cada vez mais, as pessoas são afetadas por fluxos crescentes de ruídos e impulsos visuais, tanto no ambiente circundante como na utilização das TIC.

Para Green (1988, 1997, 2005, 2006), os significados das experiências musicais surgem consoante as práticas musicais, dependendo, portanto, das características dos grupos sociais que a praticam e dos contextos ocorrendo simultaneamente. Assim, o autor enumera dois tipos de significados; os *significados inerentes* e os *significados delineados*. a) Os significados *inerentes* referem-se aos aspetos intrínseco à música, ou seja, à inter-relação sonora que, formal ou informalmente pode resultar das experiências com os corpos sonoros. b) Os *significados delineados* dizem respeito à simbologia com a qual a música está relacionada; memórias, figuras, episódios da vida, crenças e outros assuntos que (e)levam/transportam a pessoa escutante e executante a refletir.

Brécia (2003) considera que através da música como processo edificador de conhecimento, é possível desenvolver a memória, a autodisciplina, a criatividade, a imaginação, noção rítmica, psicomotricidade, sensibilidade, concentração, relações socio afetivas.

## **I. 5. Pensar PIEF - Resiliência**

### **1.5. 1 Conceito Etimológico da Resiliência**

Conforme “Léxico: Dicionário de Português Online” a palavra resiliência provém etimologicamente do “*latim: resilientia*” e apresenta três significados: o significado figurado, o significado Mecânico e o significado relativo à Física.

«O significado Figurado refere-se à “ Competência ou capacidade de se recuperar ou restabelecer, ou de ultrapassar obstáculos, problemas e/ou situações adversas; superação, resistência, força ou estoicismo: a resiliência das crianças é impressionante;”»

O significado Mecânico refere-se á “propriedade que um material possui que lhe permite resistir ao choque;”

O significado a nível da Física refere-se à “habilidade que um corpo tem de reaver o seu formato original após ficar deformado ou sofrer colisão.” Apuramos também alguns sinónimos, tais como; “o estoicismo, a força, a resistência e a superação.”

Igualmente, podemos verificar no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa que a origem da palavra resiliência provém do latim “*resilientia* plural de *resilire*, «saltar para trás; recusar vivamente»

### **1.5.2. Resiliência dos Materiais**

Faria (1967; Saraiva 2000, citados por Brandão, Mahfoud & Gianordoli-Nascimento, 2011) ressaltam que apesar das definições existentes nos diversos dicionários, etimologicamente, a palavra resiliência surge com base nas ciências Físicas, ao pretender considerar a capacidade que um corpo apresenta para recuperar as suas características originais depois de sofrer alteração. Os mesmos autores focam a existência de estudos relativos à resistência de materiais, que datam desde 1807, a partir de trabalhos publicados por Thomas Young o qual, é considerado um dos percursores da noção do módulo de elasticidade a partir da tensão e da compressão dos materiais (Pinheiro 2004 & Timoshenko, 1953, Idem).

Brandão, Mahfoud & Gianordoli-Nascimento, (2011) ressaltam que existem materiais que são considerados resistentes por não sofrerem deformações sobre pressão nem absorverem energia resultante dos impactos.

Amaral (2002) compara um material elástico com um material rígido. Explica que um material resistente ao impacto é considerado rígido em vez de resiliente, pois, após ultrapassado o limite de resistência esse material pode quebrar-se irremediavelmente em vez de se deformar. Por outro lado o material elástico pode quebrar depois de ultrapassado o ponto máximo de elasticidade, através da energia absorvida, ou seja, o seu “módulo de resiliência”.

Por outro lado, Silva Jr. (1972); Easley, Easley & Rolfe, (1983) designam que a resiliência é a energia de deformação máxima que um material suporta sem se transformar. Portanto, a capacidade de um material absorver energia sem se deformar, plástica ou permanentemente, torna-o resiliente.

Devido à amplitude da natureza da resiliência Kim-Cohen, Moffitt, Caspi e Taylor (2004), consideram que a resiliência ainda é um tema em construção. Este ponto de vista é corroborado por Yunes e Szyymanki (2001) que, relacionando a resiliência com os estudos sobre o stresse, resistência à adversidade e outros fatores de risco que implicam adaptabilidade nas pessoas, salientam falta de clareza na sua definição.

### **I. 5. 3. Resiliência nas Pessoas**

Quando falamos de resiliência humana, associamo-la quase sempre à capacidade de resistir à adversidade. No entanto, essa capacidade não se manifesta da mesma maneira nas pessoas, pois, perante situações que exijam comportamentos resilientes nem todas superam, podendo daí resultar patologias diversas. As expectativas, a necessidade de sucesso e a vontade de querer alcançar sempre mais, são fatores que influenciam a pessoa durante a sua vida. Ecologicamente, o indivíduo não controla os sistemas onde se insere, facto que requer o desenvolvimento constantemente de habilidades e novas estratégias que lhe permitam sair bem-sucedido das situações de risco emergentes. Cowan, Cowan & Schulz (1996), consideram que a presença ou a ausência de risco estão quase sempre associadas à resiliência. É neste contexto que a resiliência pode ocorrer possibilitando melhor qualidade de vida pessoal e/ou social.

Greene & Conrad (2002) sugerem que foi a partir das investigações sobre os fatores de risco que emergiram os estudos relativos à resiliência. Esta afirmação resultou da

constatação de estudos relativos à forma como crianças que, vivendo em situações de risco, conseguiram sobreviver e desenvolver-se através da superação das adversidades inerentes aos seus contextos de vida. Desse seguimento consideraram-se; a) “*os atributos da criança*”; b) “*as características das suas famílias*”; d) e “*as características do contexto micro e macrossocial das crianças e respetivas famílias*” e foram identificados como sendo os três fatores essenciais a ter em conta (Quesada 2004).

Para Yunes & Szymanski, (2001) o stresse, o risco, a vulnerabilidade a proteção, e o  *coping*  representam conceitos emergentes que resultam das investigações realizadas por Suiya Luthar, Norman Garmezy, Michael Rutter, Ann Masten, Ruther Smith e Emily Werner no âmbito da resiliência.

Na ótica de Waller (2001) a resiliência foi considerada de forma sistémica a partir da relação pessoa-contexto, sendo que anteriormente era considerada como resultado de traços de personalidade e de estilos de “ *coping* ”. Posteriormente o mesmo autor considerou a resiliência como um processo ecossistémico, dinâmico e multidimensional que se desenvolve em contínua adaptação entre o indivíduo e o ambiente.

Essa díade entre pessoa – contexto vai de encontro às teorias relativas ao Modelo PPCT de Urie Bronfenbrenner (1992; 1998; 2001) e que fazem parte dos Modelos Ecológicos e Bioecológicos do desenvolvimento do mesmo autor.

Para Moraes e Rabinovich (1996), a resiliência é a superação das adversidades e a capacidade dos indivíduos superarem os problemas auxiliados pela combinação de certos fatores. Esta premissa alinha com Pinheiro (2004) e Antunes (2003) ao afirmarem que é a capacidade de reestruturação psicológica que permite às pessoas, grupos e comunidades, resistirem à adversidade, utilizando esta para melhorar o respetivo desenvolvimento individual e social. Assimakopoulos (2001), também considera que a resiliência manifesta-se quando os indivíduos conseguem tirar proveito de uma vivência adversa ou traumática para o seu desenvolvimento.

Tavares (2001) foca também o aspeto psicológico e sociológico da resiliência ao afirmar que existe resiliência quando um indivíduo ou grupo revelam, permanentemente, qualidades ou capacidades que suportem o equilíbrio inicial perante a adversidade.

Rutter (2001), refere que, na pessoa, a resiliência não deve ser confundida com a invulnerabilidade, embora se caracterize como um fenómeno de adaptabilidade a situações de stresse e adversidade, pois ela pode alterar-se se as características/circunstâncias da pessoa se alterarem.

Masten et al., (1999) salientam que, na perspectiva ecológica, a resiliência, como resistência à adversidade, é definida como saúde. E que a “Teoria dos Sistemas” implicam a ocorrência de relações preditivas entre os fatores de risco e os fatores protetores. Esta premissa vai de encontro ao estipulado por Poletto & Koller, (2008), ao afirmar que, entre a complexidade do contexto ecológico, e as características individuais existe uma interação dinâmica.

(Dyer & MacGuinses, 1996, in Quesada 2004)), considera que a resiliência é um conceito global multifacetado que está associado às características da pessoa e, também, da componente multiplicidade dos sistemas que a influenciam, indo ao encontro de Grotberg (1995) que identifica resiliência nas capacidades que as pessoas, grupos e comunidades revelam para minimizar, superar ou mesmo antecipar os efeitos nocivos dos contextos adversos, para o que sugere como comportamentos facilitadores, a manutenção da calma (gestão do stresse) e a promoção do autodesenvolvimento, proporcional ao nível da exigência contextual de risco.

Celia (2001), considera que a vivência dentro de uma “transparência psicossocial” possibilita a cultura da resiliência num ambiente de apoio social. Nesse alinhamento, Eckenrode & Gorre, (1996) concordam que para a saúde mental do indivíduo é essencial a qualidade da prestação do apoio social que, segundo Brito e Koller (1999) e Tavares (2001), facilita o equilíbrio do sujeito no seu contexto sócio ambiental através da valorização das suas significações internas, uma vez que esse suporte social funciona como fator de proteção.

Luthar (2000), realça que a resiliência é a capacidade das pessoas se adaptarem à adversidade de forma positiva, através de um processo dinâmico. Neste encaixe Conner (1995, in Barreira & Nakamura, 2006) realça a importância da focalização, da flexibilidade, da organização, da proatividade e do pensamento positivo como atributos facilitadores de resiliência. Flach (1991) completa evocando as habilidades de interdependência social (dar e receber), a formação/desenvolvimento contínuo, mente

abierta, tolerância ao sofrimento, autoestima positiva, autonomia, criatividade, esperança, disciplina pessoal e sentido de responsabilidade.

Tavares (2001; Assis et al., 2006)) enumeram que a capacidade de superação não é igual entre as pessoas, diferindo conforme os indivíduos e a sociedade. Salientam também que o facto de uma situação de risco ser superada não significa que é esquecida podendo marcar o sujeito de forma mais ou menos persistente. No mesmo sentido Zimmerman e Arunkumar (1994) explica que enquanto “invulnerabilidade” pressupõe que o indivíduo saia ileso de uma situação de risco, o mesmo não acontece com a “habilidade de superação das adversidades” que é o que caracteriza a resiliência. Por outro lado Rutter (1985,1993) enaltece que a resistência ao stress varia consoante as circunstâncias sendo, portanto, relativa. As circunstâncias ambientais e a constituição física e psicológica da pessoa impedem que se sustente a ideia de invulnerabilidade ou resistência absoluta ao stress face ao sofrimento.

**CARACTERÍSTICAS RESILIENTES EN LOS DISTINTOS NIVELES ECOLÓGICOS**  
(Ungar, 2003)

<p><b>CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LOS NIÑOS RESILIENTES</b> Aptitudes físicas e intelectuales; Autoeficacia. Introspección: Autoimagen positiva. Autoestima. Metas y aspiraciones. Sentido de Humor/Creatividad. Perseverancia. Empatía. Expresividad. Iniciativa. Autonomía. Moralidad.</p> <p><b>CARACTERÍSTICAS INTERPERSONALES</b> Relaciones significativa con otros, saber mantener su red social, capacidad de saber restablecer la autoestima cuando es amenazada por otros, asertividad, atención positiva en los otros.</p> <p><b>CARACTERÍSTICAS FAMILIARES</b> Calidad en la crianza y educación, expresividad emocional, flexibilidad, bajos niveles de conflictos familiares, recursos financieros suficientes, colaboración</p> <p><b>CARACTERÍSTICAS DEL AMBIENTE y SOCIOCULTURALES</b> Ambientes seguros, acceso a recursos comunitarios educativos y de ocio, percibir apoyo social, percibir integración social, afiliación a organizaciones religiosas</p>
---

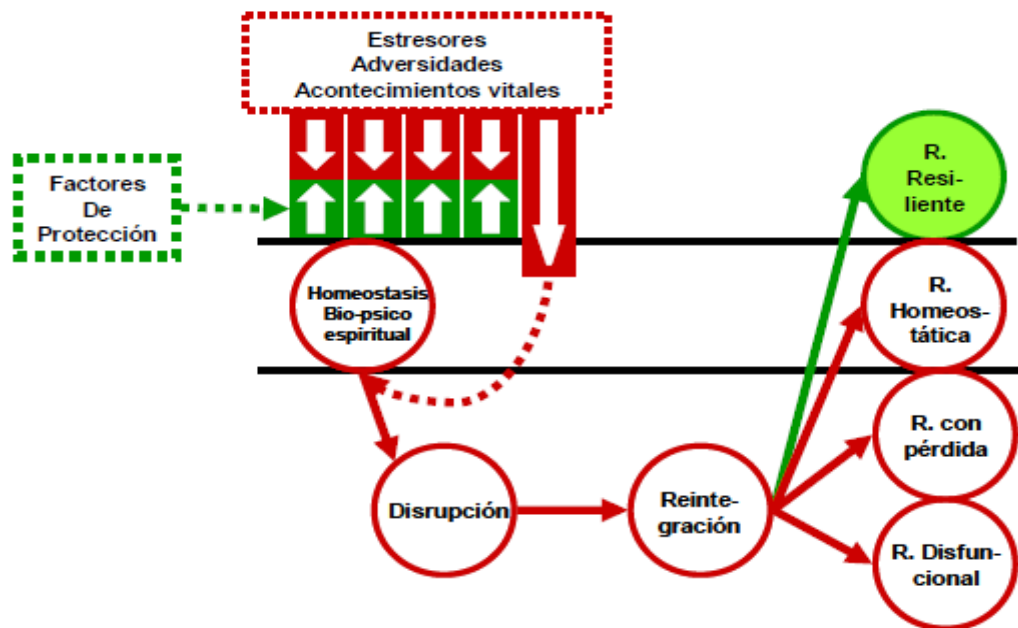
**Figura 2:** Características resilientes nos diferentes níveis ecológicos de (Ungar 2003) in (Quesada C. V., 2006).

**LOS PILARES DE LA RESILIENCIA (Basado en Wolin,1999)**

<p><b>INTROSPECCIÓN</b> Capacidad de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta</p> <p><b>INDEPENDENCIA</b> Capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento Saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas</p> <p><b>CAPACIDAD DE RELACIONARSE</b> Habilidad para establecer lazos e intimidad con otros y equilibrar la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros</p> <p><b>INICIATIVA</b> Gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas cada vez más exigentes</p> <p><b>HUMOR</b> Encontrar lo cómico en la propia tragedia</p> <p><b>CREATIVIDAD</b> Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden</p> <p><b>MORALIDAD</b> Extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y capacidad de comprometerse con valores (sobre todo a partir de los 10 años).</p>
---

**Figura 3:** Os Pilares da Resiliência (Baseado em Wolin, 1999) in (Quesada C. V., 2006)

**MODELO DE RESILIENCIA DE RICHARDSON ET AL (1990)**



**Modelo de Resiliencia de Richardson et al. (1990).**

**Figura 4:** Modelo de Resiliência de Richardson et al. (1990) in (Quesada C. V., 2006)

## **I. 6. A Teoria Do Desenvolvimento De Urie Bronfenbrenner (1917 – 2005)**

### **I. 6.1 Transição da Perspetiva Ecológica para a Bioecologia do Desenvolvimento Humano**

Uma vez que a definição das competências, por Bronfenbrenner, inicialmente, se referia, somente aos atributos psicossociais - carisma, comportamentais, cognitivas e sociais – em 1995 o autor considerou importante propor um paradigma bioecológico, assente nas suas teorias anteriores. Em 1998 esse paradigma foi reclassificado como sendo o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998) mediante a publicação “*The Ecology of Developmental Processes*” em que as qualidades da pessoa foram fracionadas em três tipos: Disposições (dinâmicas nos processos proximais desenvolvimentais); Recursos (Biológicos, conhecimento, habilidades, aptidões, destreza, experiência essenciais para a operacionalização dos processos proximais consoante os estágios desenvolvimentais; Demandas (estímulo ou desincentivo comportamentais face à esfera social), ou seja, fortalecimento ou enfraquecimento dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris 1995: 995).

A Psicologia do Desenvolvimento, assim como as pesquisas relativas ao seu paradigma dominante foram criticadas por Bronfenbrenner em 1974. Tal deveu-se ao facto de as teorias habitualmente desenvolvidas, até então, basearem-se unicamente no estudo dos indivíduos, alheando-os dos contextos naturais, pelo que, Bronfenbrenner considerou aqueles paradigmas pouco claros, por estes se desenrolarem unicamente em situações laboratoriais. Este facto fez com que Bronfenbrenner alertasse a importância dos contextos comportamentais no estudo do desenvolvimento humano, ao referir que aqueles eram estudos do *comportamento estranho de crianças em situações estranhas com adultos estranhos, durante os mais curtos espaços de tempo possíveis* (Bronfenbrenner 1974:3, citado por Pessanha; 2005: 45).

Seguindo as linhas de Kurt Lewin relativamente *ao campo psicológico* ou *espaço de vida*, em que o comportamento resulta da interação da pessoa e do ambiente, Bronfenbrenner (1977) alargou a perspetiva (de Kurt Lewin) da Psicologia Dinâmica, inserindo-a num Modelo hierárquico de sistemas com estrutura interdependente e concêntrica constituída por quatro campos geradores de influência constante na pessoa em desenvolvimento.

Considerando que o ambiente ecológico representa uma estrutura multinível cujo centro é a pessoa em desenvolvimento, circundada serialmente por fatores que a influenciam direta e indiretamente, posicionados desde os mais próximos até aos mais distantes, respetivamente, Bronfenbrenner (1987), comparou esta estrutura com as bonecas russas devido à forma, sequencial como estas se dispõem - as maiores envolvem as de menor dimensão até à mais pequena (central), que é representativa da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1993; in Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013). Esta representação permite-nos perceber que na teoria dos sistemas (Micro, Meso, Exo e Macrossistemas), a pessoa faz parte do todo envolvente que, também a ela pertence, numa relação interativa de recíproca influência, durante o seu ciclo de vida:

- **Microssistema:** cenário onde ocorrem atividades e em que o indivíduo cresce e executa papéis particulares relativos em cada um dos seus episódios de vida.

Portugal (1992), salienta que no modelo sistémico de Bronfenbrenner, ocorrem, no microssistema, comportamentos contínuos com significados ou intenções e com movimentações ou tensões próprias – *atividades molares* (contínua e duradoira) e *atividades moleculares* (efémeras, de impacto reduzido).

- a. *Atividades molares* são formas de conduta. No entanto, nem todas as condutas são formas de atividade molar. Tal justifica-se pelo fato de considerarmos que as manifestações de desenvolvimento ou os respetivos fatores influenciadores estão assentes nas mesmas atitudes/condutas. As *atividades molares* com duração e importância reduzida designam-se de condutas *moleculares*. Existem também condutas de maior durabilidade, mas com significados reduzido para aqueles que fazem parte do mesmo ambiente, apresentando persistência temporal acompanhada de uma proeminência no campo fenomenológico da pessoa em desenvolvimento e daquelas que integram o ambiente em que ela está inserido (*ibid*).

Papalia, Olds, y Feldman, 1975; cit in Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013), ressaltam que é através do microssistema que as estruturas de níveis mais distantes alcançam a criança em desenvolvimento;

- **Mesossistema:** Compreende as estruturas, relações e os processos, que ocorrem entre a pessoa em desenvolvimento e dois ou mais cenários da sua vida. Representa o conjunto de microsistemas que num determinado período de tempo constituem o nicho desenvolvimental do indivíduo.

Portugal, (1992), salienta que o **mesossistema** implica participação *multi-contextual: de ligação direta; de comunicação; de conhecimento* – rede social - é o lugar onde a pessoa em desenvolvimento participa ativamente num conjunto de inter-relações entre dois ou mais contextos em que ocorrem *transições ecológicas solitárias ou duais*.

Bronfenbrenner, 1973,1974, 1978, 1979; cit. in Portugal 1992: 90-91) considera que as manifestações extremas resultantes das inter-relações mesossistémicas identificam-se pelo vandalismo e violência escolar crescente, uso de drogas, suicídios, delinquência e suicídios em crianças e jovens em idade escolar;

- **Exossistema:** Pode ser considerado como o prolongamento do mesossistema que se desenrola sobre estruturas específicas formais ou informais sendo representado pelos cenários (mundo) laborais (Portugal, (1992). Caracteriza-se, portanto, pelas relações e processos que envolvem cenários mesossistémicos em que a pessoa em desenvolvimento não faz parte de, pelo menos, um deles, mas, onde se podem produzir acontecimentos que a poderão afetar;
- **Macrossistema:** Refere-se aos padrões institucionais de um país ou região representado pelo sistema político, social, económico, etc, a partir dos quais os microsistemas, os mesossistemas e os exossistemas se relacionam e expressam.

É de carácter contínuo. Dele resultam afetações que influenciam os outros sistemas em geral e a pessoa, em particular, ocupando o “*seio desse sistema ecológico dinâmico*” (Portugal, 1992: 105)

Bronfenbrenner (1979:21; cit. em Pessanha, 2005: 46) defendeu que a *Ecologia do Desenvolvimento Humano é o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo, em desenvolvimento, e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento na medida em que esse desenvolvimento é afetado pelas relações entre cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos.*

Bairrão, 1995 cit. em Pessanha 200: 46) considerou que esta perspetiva afetou o campo educacional contribuindo para a *conceptualização de variáveis de contexto e de cenários,*

*assim como o estudo da congruência e continuidade das práticas e ambientes de socialização.*

Villalba Quesada, (2003, p. 8), salienta que, o que levou Bronfenbrenner a refletir sobre a capacidade do ser humano na adaptação, tolerância e criação de ecologias em que vive e se desenvolve, foram as suas investigações interculturais.

Bronfenbrenner e Crouter, 1983; in Pessanha, (2008) analisaram a retrospectiva dos modelos de pesquisa utilizados no estudo da Psicologia do Desenvolvimento. Bronfenbrenner, 1988; in Pessanha, (2005), substitui a denominação de *Modelos Estruturais por Modelos Teóricos de Classe*. Estes incluem o *Modelo de Morada Social*, o *Modelo do Nicho Sociológico* e o *Modelo Pessoa-Contexto* e que, em momentos distintos, comparam as características ambientais, pessoais ou ambas propiciando imagens isoladas dos contextos, dos sujeitos ou do cruzamento destes.

Bronfenbrenner (1988), os *Modelos de Processo* passam a englobar a designação de *Paradigmas de Processo* agregados pelos *Modelos Microssistêmicos*, os *Modelos Processo- Contexto* e os *Modelos Processo-Pessoa-Contexto*, onde se procura analisar os processos através dos quais a interação entre as características pessoais, ambientais ou ambas se efetua e, também, as respectivas características em si. No entanto, Bronfenbrenner (1988:40), considerou que estes modelos, embora mais complexos, exibiam ainda algumas limitações realçando que, uma vez que *a preocupação central do estudo desenvolvimental é a natureza da continuidade e mudança nas estruturas biológicas e psicológicas de seres humanos através do seu curso de vida, o processo do desenvolvimento humano só pode ser definido através do tempo.*

Partindo deste raciocínio, o autor, na mesma data e, no intuito de ordenar os acontecimentos conforme a sua ordem cronológica e os sujeitos, consoante a respetiva idade, acrescenta a designação de *Modelos Cronossistêmicos* que possibilitam a identificação do impacto das experiências anteriores, “*normativas ou não normativas* (Elder, 1974, in Lerner, 2002), no desenvolvimento posterior. Ditas experiências podem ser representadas, respetivamente, pelo início da vida escolar, puberdade, casamento, etc; e, morte, doença agravada no ceio familiar, desemprego, e outros acontecimentos. Esses efeitos, que podem ser cumulativos de sequências particulares de transições, levaram a

que Bronfenbrenner desenvolvesse estratégias de investigação longitudinais a longo prazo, às quais salientou que eram uma forma poderosa de *desenho cronossistémico*.

Como resultado dos estudos baseados na continuidade desenvolvimental - dimensão temporal - Bronfenbrenner redefiniu a Ecologia do Desenvolvimento Humano como *o estudo científico da acomodação progressiva e mútua através do curso da vida entre um ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afetado pelas relações entre cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos (...) os estudos existentes, que subscrevem um modelo ecológico, fornecem mais conhecimento acerca da natureza dos ambientes relevantes do ponto de vista desenvolvimental, tanto dos mais próximos como dos mais distantes, que acerca das características dos indivíduos em desenvolvimento (...)* (Bronfenbrenner, 1989: 188).

Considerando que existe ligação entre o curso da ontogénese individual e todos os níveis de organização envolvidos na vida humana, admitiu que a biologia, a psicologia e o comportamento são estruturas e funções individuais imprescindíveis para a complexidade desta teoria.

## **I. 6. 2. Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano**

Considerado por diversos estudiosos como uma teoria diferenciadora no âmbito da ontologia humana, o Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano faz parte da literatura desde 1977, data em que o artigo “Towards a Developmental Psychology” foi editado. Seguiu-se-lhe em 1979, a edição do livro “The Ecology of Human Development” (Bronfenbrenner, 2005, in Pessanha 2008; Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013).

A evolução dos modelos estudados anteriormente verifica-se quando Bronfenbrenner, no intuito de completar a sua teoria baseada no desenvolvimento, integra os aspetos biológicos no nível mais vasto do desenvolvimento humano, propondo modelos teóricos e empíricos (Bronfenbrenner, 1995; Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Morris, 1998, in Pessanha 2008).

Nesses construtos, Bronfenbrenner & Morris, 2006, in Pessanha 2008; Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013), sugerem que para uma melhor percepção do desenvolvimento humano, há que ter em conta que as mudanças e as estabilidades das características biopsicológicas do indivíduo integram um processo de desenvolvimento que se desenrola, na pessoa, durante a sua vida e que se transmite/permanece nas gerações seguintes.

Narvaz & Koller, 2004 in Yunes & Juliano. (2010: 365 - 366), transcreveram que o desenvolvimento da pessoa só é possível se ela interagir em ambientes imediatos – processos proximais diádicos, triádicos, intrafamiliares e redes de apoio social, realizando atividades interativas, concretas, recíprocas, perduráveis, de complexidade progressiva e, em que os símbolos e os objetos neles existentes potenciem a imaginação, a atenção, a exploração e a manipulação.

Este Modelo Bioecológico representa, assim, um sistema desenvolvimental assente na pesquisa do desenvolvimento humano que se constitui pela inter-relação entre ***Processo-Pessoa-Contexto-Tempo***, “**Modelo PPCT**”, que integra as pesquisas relativas à compreensão de qualquer fase do desenvolvimento humano.

***O processo desenvolvimental*** Integra as relações dinâmicas entre o sujeito e o contexto. Bronfenbrenner & Morris, (1980: 699 – 700) in Pessanha, (2008), descreveram a aceção e as inter-relações ativas presentes entre elas, explicando que o ***processo***, constitui o cerne do modelo bioecológico. Nele desenvolvem-se *formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente*, denominados *processos proximais*, cujo *poder* varia consoante as características do sujeito em *desenvolvimento*, dos *contextos próximos* ou dos mais afastados e da periodicidade em que acontecem. Ao se manifestarem como mecanismos primários, os *processos proximais*, geram, no decorrer do tempo, *desenvolvimento humano*. Este ponto de vista é corroborado por Magnusson e Stattin (1998), que, baseando-se na *Perspetiva Interacionista Holística*, advogam que o processo, é de carácter contínuo e, manifesta-se mediante episódios interdependentes e inter-relacionados, acrescentando que em qualquer *modelo de funcionamento individual* o tempo é um elemento fundamental. Os mesmos autores consideraram que nos modernos modelos dos processos dinâmicos, o conceito de *movimento* executa uma função predominante, facto reforçado por Bronfenbrenner, (1995); Bronfenbrenner & Morris,

(1998); Bronfenbrenner 2005, in Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013), ao referirem que os *processos proximais* diferem consoante as características do indivíduo e do contexto, tanto a nível espacial como temporal, pelo que são apelidados de motores do desenvolvimento. É também enaltecida a importância dos símbolos e dos objetos, no ambiente imediato numa dinâmica de transferências de energia, observáveis em ambas direções, ou somente numa, separadamente ou simultaneamente, (Bronfenbrenner & Evans, 2000, in Pessanha, 2008). Desta forma o autor explica que a pessoa para transformar o seu mundo, primeiro terá que lhe conferir algum sentido, proveniente da concretização das tarefas e das suas interações. Essa transformação por ela efetuada descreve o seu desenvolvimento operacionalizado em função das suas **características bioecológicas** (Bronfenbrenner & Morris (1998).

*A Pessoa* – É representada como o conjunto das suas características biológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais;

Para Bronfenbrenner as características pessoais, face aos contextos sociais, acompanham a importância dos fatores biológicos e genéticos no desenvolvimento da pessoa (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; in Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013). Salienta também que, isoladamente, nenhuma característica da pessoa pode influenciar o seu desenvolvimento. No entanto, o género, a cor da pele, e outras características da pessoa podem influenciar a interação com os outros, afetando positiva ou negativamente a operacionalização do processo de crescimento psicológico ao influenciar as expectativas e os valores das relações sociais da pessoa em desenvolvimento. Releva, por isso, a importância das características **bio-psico-sociais** da pessoa em desenvolvimento, ressaltando que estas *podem distinguir-se em três tipos que mais influenciam (...) o desenvolvimento (...) através da sua capacidade de afetar a direção e o poder dos processos proximais (...)* (Bronfenbrenner & Morris (1998: in Pessanha, 2005: 50: 51). Esses três fatores de desenvolvimento que se relacionam entre si são *as demandas, os recursos e as disposições*:

- **Disposições/Força** – Forças motoras dos processos proximais. Manifestam-se pelo temperamento, resiliência, motivação, perseverança independentemente dos recursos. O facto de uma pessoa ter mais recursos não implica forçosamente que

tenha mais motivação ou perseverança para alcançar objetivos progressivamente mais complexos e vice-versa (Bronfenbrenner & Morris, 2006; in Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013). São, portanto, *propensões geradoras ou disruptivas do desenvolvimento* Narvaz & Koller, 2004 citado por Yunes & Juliano. (2010: 366).

- **Recursos** - Fatores biopsicológicos ativos ou passivos e recursos sociais e materiais que influenciam os processos proximais. Evidenciam-se de forma menos explícita que as demandas (Tudge, 2008: 4). Representam-se pelas habilidades, experiências e inteligência, essenciais para o desenvolvimento da pessoa nos diversos estágios do desenvolvimento. São representados pelos **recursos facilitadores** de processos proximais - boas condições de vida, alimentação, habitação, cuidado familiar, oportunidades educativas adequadas; e os **recursos desorientadores** – problemas de saúde como deficiências genéticas ou adquiridas, lesões cerebrais ou outras enfermidades que condicionam as ações cognitivas e emocionais da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner y Morris, 2006; in Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013).
- **Demandas** – “Estímulos pessoais”, imediatos, potenciadores de influenciar as expectativas nas interações primárias (Tudge, 2008: 4). Ou seja; Disposições comportamentais sustentadas na operacionalização dos processos proximais, que motivam ou desencorajam respostas contextuais (proximais) causadas por estímulos imediatos que podem influenciar o desenvolvimento da pessoa. Manifestam-se pela capacidade de resposta, curiosidade ou outras formas de interação que podem ser impulsionadas pela idade, raça, aspeto físico, etc e que potenciam influência sobre as expectativas sociais do indivíduo, podendo gerar comportamentos disruptivos a nível do seu desenvolvimento (Bronfenbrenner y Morris, 2006; in Collodel Benetti, I., Vieira, M. L., Crepaldi, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013).

*O Contexto* do desenvolvimento humano conceptualiza-se na interdependência dos níveis ou sistemas referentes ao desenvolvimento humano. Compõem-se por Microssistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema, sendo o Microssistema o imediato (onde a

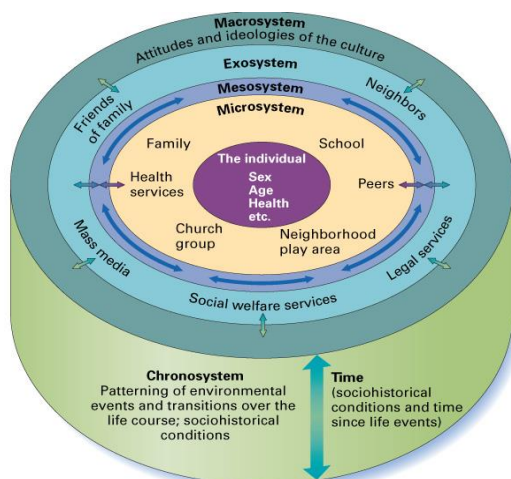
pessoa passa grande parte do seu tempo) e o Macrossistema o mais distante (Cultura, Política, religião etc.), (Tudge, 2008: 4). Estes dois sistemas são mediados pelo Mesossistema e pelo Exossistema que promovem influência indireta sobre a pessoa em desenvolvimento. Ou seja, nesses níveis, as pessoas com quem o indivíduo em desenvolvimento mantém relações de processos proximais (díadas), sofre influências, positivas, negativas ou neutras, que posteriormente transportam para o microssistema onde influenciam o desenvolvimento da pessoa, no seu Microssistema. Podemos, portanto, considerar que o mesossistema integra uma ou várias inter-relações entre microssistemas.

Estes quatro subsistemas organizados socialmente, podem influenciar ou serem influenciados pela pessoa em desenvolvimento, fazendo parte do seu crescimento, durante o qual se manifestam como facilitadores, auxiliares, orientadores ou mesmo inibidores, permitindo uma melhor compreensão dos processos proximais e distais.

Tendo em conta o estudo das formas através das quais o ambiente vai influenciar o desenvolvimento, Bronfenbrenner, ao reconceptualizar a sua perspectiva ecológica, teve que refletir sobre as estruturas micro, meso, exo e macrossistémicas.

Nesse alinhamento, Bronfenbrenner & Morris 1998: in Pessanha 2005:51), enaltecem que se atinge uma melhor compreensão do contexto - sistema ecológico com o qual a pessoa se funde – ao serem consideradas as três características, **bio - psico - sociais**, anteriormente referidas inserindo-as na definição de microssistemas, o que, veio enaltecer o papel da família, dos amigos, dos professores e outros fatores ativos característicos que, em fases duradouras integram a vida da pessoa em desenvolvimento. Assim, os mesmos autores, ao considerarem **que a pessoa bio – psico – social é o centro de gravidade da sua teoria**, redefinem o microssistema, no sentido de estabelecerem uma ligação, ao postularem que um microssistema é um padrão de atividades, de papéis sociais e de relações interpessoais vivenciadas pela pessoa em desenvolvimento num cenário com características físicas, sociais, e simbólicas particulares que podem estimular, possibilitar ou inibir o envolvimento, em interações e atividades progressivamente mais complexas no ambiente imediato. A maior significância desta abordagem dos autores refere-se às interações do sujeito com a linguagem e a complexidade dos símbolos, para além da sua interação com os demais. O **caos** e as **instabilidades** ocorrentes nos cenários fundamentais

onde o carácter e as competências humanas se transformam - *família, serviços de prestação de cuidados, escolas, grupos de pares e comunidades, etc.* - exibem conceitos e critérios diferenciadores das particularidades do ambiente, estimulando ou interferindo nos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris 1998: in Pessanha 2005).



Copyright © The McGraw-Hill Companies, Inc. Permission required for reproduction or display.

**Figura 5:** Modelo da ecologia do desenvolvimento de Bronfenbrenner.

Na mesma redefinição e expansão do conceito de microssistemas, Bronfenbrenner destaca *o tempo* em Microtempo, Mesotempo e Macrotempo.

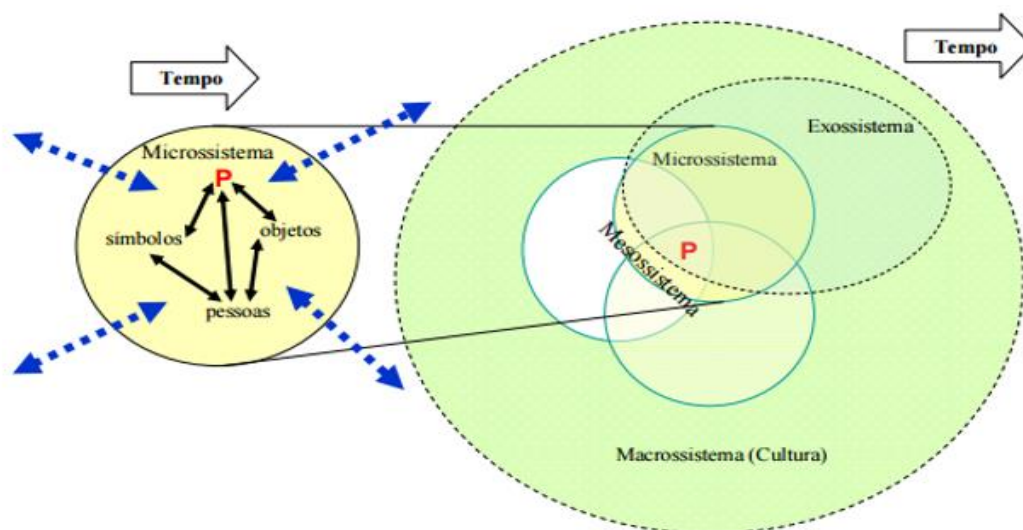
**O Tempo** – É o quarto elemento do modelo PPCT. Representado pelas diversas dimensões de temporalidade da Teoria do Curso de Vida (Elder, 1998 *in* Lerner, 1998). Faz parte do ciclo desenvolvimental da pessoa e, por isso é no seu decorrer que se desenha a fenomenologia do desenvolvimento. A sua delimitação desenha-se em três níveis consecutivos que são:

**O Microtempo** - Refere-se à continuidade versus descontinuidade dentro dos episódios que ocorrem no âmbito dos processos proximais;

**O Mesotempo** - Refere-se à periodicidade desses episódios através de intervalos de tempo alargados, tais como dias e semanas;

**O Macrotempo** - Foca acontecimentos e expectativas que se alteram na sociedade em geral tanto intra como intergerações, na medida que influenciam e são influenciados pelos processos e produtos do desenvolvimento humano ao longo do curso de vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998: 995).

TUDGE (2008), redesenhou a figura ilustrativa do Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, dando ênfase especial ao Tempo como elemento essencial da vida e último da do Modelo PPCT. Uma vez que subdividido em Microtempo, Mesotempo e Macrotempo constitui um elemento crucial cuja importância se evidencia durante todo o percurso de vida do indivíduo em desenvolvimento e que consta da figura 6:



**Figura 6:** “O modelo PPCT de Urie Bronfenbrenner. A Pessoa (P) ativa engajada em Processos proximais com pessoas, símbolos e objetos dentro de um microsistema, em interação com outros Contextos, incluindo tanto continuidade quanto mudança ao longo do Tempo (TUDGE, no prelo citado por (Tudge, 2008)).

Baseado nos conceitos; microsistema, mesossistema exossistema e macrosistema e, no âmbito do processo de desenvolvimento humano, assiste-se à reconceptualização evolutiva do Modelo Bioecológico mediante uma perspectiva dinâmica e relacional do binómio pessoa – contexto, propagado pela integração das duas proposições – **experiência e processos proximais** - Bronfenbrenner & Morris, (1998: 996), propuseram que, o desenvolvimento humano, especialmente nas fases iniciais e, também, durante o

curso de vida da pessoa em desenvolvimento, realiza-se através da progressão cada vez mais complexa de processos interativos recíprocos que ocorrem, no ambiente, entre o indivíduo biopsicológico em evolução, as outras pessoas, os símbolos e os objetos cuja eficácia será tanto mais possível quanto mais ordinária e duradoura for essa interação. Vs processos proximais, os quais podem ser representados pelo *processo de amamentação do bebé, atividades recreativas da criança sozinha, com outra criança, em grupo, leitura e outras atividades que promovem a aprendizagem de novas competências.*

**O papel ativo do indivíduo como agente do seu próprio desenvolvimento** é, portanto, realçado na *primeira proposição* da teoria de Bronfenbrenner da mesma forma como nos outros domínios da teoria sistémica do desenvolvimento, **passando, também, a fazer parte da segunda proposição da teoria Bioecológica.**

Nesse alinhamento, Bronfenbrenner & Morris, (1998: 996), explicam que *a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos próximos que produzem o desenvolvimento variam em função das características da pessoa em desenvolvimento; do contexto, tanto imediato como mais remoto, em que os processos ocorrem; da natureza dos resultados desenvolvimentais considerados; e das continuidades e modificações que ocorrem ao longo do tempo através do curso de vida e no período histórico durante o qual a pessoa viveu.*

*A forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais e os resultados desenvolvimentais* representam características da pessoa que aparecem duplicadas, e que surgem como consequência da interação dos quatro componentes fundamentais prévios que são:

1. As características da pessoa em desenvolvimento;
2. A circunstância envolvente mais direta ou afastada, na decorrência do processo;
3. A natureza dos efeitos evolutivos percebidos;
4. A prossecução das transformações sociais ocorridas no período histórico da vida da pessoa (Bronfenbrenner & Morris, 1998)

Seguindo este raciocínio, Bronfenbrenner & Morris, (1998: 996), explicam que *no modelo bioecológico, as características da pessoa funcionam como um produto do desenvolvimento.* No entanto, não devemos descorar que o efeito dos processos

proximais ocorridos em ambientes particulares é condicionado pela natureza dos resultados desenvolvimentais previamente focados, que se vão manifestando consoante a qualidade dos ambientes em que os indivíduos estão interagindo, pelo que, se torna importante diferenciarem-se os efeitos desenvolvimentais indicadores de *disfunção* dos outros que são indicadores de *competências*.

Neste sentido os mesmos autores salientam ainda que os ambientes mais desfavorecidos e desorganizados são mais propícios à ocorrência de manifestações de disfunção e, que, ao serem graves, tendem a aumentar obrigando a uma maior atenção por parte dos intervenientes mais próximos, ao contrário do que sucede nos ambientes mais estáveis e organizados, dos quais resultam manifestações de apreço face aos sinais de *progresso desenvolvimental* por parte dos intervenientes.

Bronfenbrenner, (1999); Bronfenbrenner & Evans, (2000) in Pessanha, 2005: 54) definem *competência* como sendo a aquisição e posterior desenvolvimento do conhecimento, da capacidade e da habilidade para conduzir o próprio comportamento através de situações e de domínios desenvolvimentais, e aclaram que a *disfunção* diz respeito às dificuldades percebidas na conservação do autodomínio e na inclusão comportamental em episódios e domínios distintos do desenvolvimento intelectual, físico, motivacional ou socio-emocional durante as interações ou isoladamente.

Assim, Bronfenbrenner & Evans, 2000; in Pessanha (2005: 54), esclarecem que os processos proximais nutrem diferenças potenciadoras de resultados díspares e, baseando-se na primeira proposição, realçam e justificam este facto, apoiando-se na importância da *exposição*, do indivíduo em desenvolvimento, aos processos proximais, enaltecendo os cinco seguintes fatores característicos:

1. **Duração** – (...) O período de exposição à extensão dos episódios de interação;
2. **Frequência** – (...) Refere-se à periodicidade com que estes episódios ocorrem;
3. **Interrupção** – (...) Previsibilidade com que os episódios se desenrolam, ou se sofrem interrupção com frequência;
4. **Oportunidade da interação** – (...) Período entre uma iniciativa do agente em desenvolvimento e aqueles com quem desenvolve o processo proximal, por exemplo: uma iniciativa por parte da criança e a resposta por parte dos pais;

5. **Intensidade** – Tem a ver com o carácter da exposição. Ou seja, os resultados desenvolvimentais tendem a ser tanto menos positivos quanto mais imprevisíveis, menos constante e mais curta for a exposição ao processo proximal.

Bronfenbrenner (2004: 6965) citado por Pessanha (2005: 57), sugere que (...) a **experiência** pertence mais à área dos sentimentos, como, por exemplo, esperanças, dúvidas ou crenças pessoais e pode ser descrita em termos de condições físicas e acontecimentos objetivos, apenas por algumas influências exteriores que afetam o comportamento e o desenvolvimento humano. Na mesma linha de pensamento expõe que, apesar de os componentes objetivos e subjetivos não atuarem sempre no mesmo sentido, influenciam o decorrer do desenvolvimento, uma vez que as propriedades objetivas e a forma como estas são experienciadas subjetivamente, pelos sujeitos que vivem nesses ambientes, são características dos ambientes relevantes para o desenvolvimento.

Bronfenbrenner (1999 in Pessanha, 2005: 56), considera que o modelo ecológico se distingue de outros modelos pelo facto de as interações enquanto efeitos principais, serem o seu objetivo analítico, referindo o modelo de regressão linear múltipla que, no desenho experimental, permite calcular o efeito independente de cada fator, sendo, por isso, designado por **homogeneidade de regressão**, em termos matemáticos, embora no campo desenvolvimental só se apure excecionalmente. Salienta, portanto, a necessidade de se utilizarem modelos de pesquisa na área desenvolvimental e reconhece a dificuldade da operacionalização de modelos analíticos no **processo – pessoa – contexto - tempo (PPCT)**. Relativamente a este facto, afirma que não é possível, em qualquer investigação baseada no modelo ecológico, considerar, numa única análise, os diferentes elementos do mesmo modelo e, que, estas deverão ser consideradas mediante a concretização de pequenas inter-relações.

Bronfenbrenner (2000); in Pessanha, 2005: 56) diferencia o conceito de **ciência do desenvolvimento na forma de descoberta**, procurando alcançar dois objetivos gerais inter-relacionados tendo em linha de conta a evolução futura do estudo do desenvolvimento. Este conceito que tem dupla objetividade orienta-se em dois sentidos: por um lado, visa produzir conhecimentos científicos mais válidos, através da obtenção de resultados mais precisos, diferenciados e replicáveis, consequentes da criação de hipóteses alternativas e de planos de investigação similares e, por outro lado,

operacionalizar contrapartidas face às influências emergentes iminentemente disruptivas no plano desenvolvimental, recorrendo ao fornecimento das bases científicas adequadas para a construção de programas e de políticas sociais.

Bronfenbrenner (2004); in Pessanha (2005: 56), define *forma de verificação* diferenciando-a da *ciência do desenvolvimento na forma de descoberta*, explicando que aquela visa a refutação, noutros panoramas, dos resultados anteriormente obtidos, no intuito de confirmar a utilização dos mesmos.

Considerando que um dos grandes desafios do modelo bioecológico atual é descobrir uma via exequível que possibilite a melhor forma das novas hipótese de trabalho e os respetivos desenhos de pesquisa serem futuramente desenvolvidos, Bronfenbrenner (2004: 6964) explicou que *uma das respostas assenta na possibilidade, apesar das mudanças históricas alguns elementos do modelo e as suas inter-relações permanecem constantes, tanto ao longo do tempo, como do espaço*, indo de encontro ao referido por Bronfenbrenner (1999: 24); citado por Pessanha (2005: 57) ao salientar que *o resultado mais desejável, e ao mesmo tempo mais exequível, não é a validação do modelo na sua forma atual, mas a evolução de um paradigma que pode aproximar os investigadores da realização dos seus objetivos científicos. Em resumo, há ainda um longo caminho a percorrer.*

Bronfenbrenner (2004); (*ibid*) ressalva que relativamente ao modelo bioecológico, este evidenciou evolução ao longo do tempo, assistindo-se a uma crescente aproximação entre o mundo real e a teoria e, respetiva pesquisa, embora nunca existira qualquer separação real entre eles.

O mesmo autor considerou, no entanto, que, tanto a nível teórico como empíricos, os resultados obtidos permitiram detetar e compreender o caos crescente existente nas vidas das crianças, dos jovens, das famílias, nas escolas, no mundo do trabalho e na comunidade envolvente.

Assim, Bronfenbrenner & Evans (2000: 121) citado por Pessanha (2005: 57), referiram que *o caos integra os vários elementos envolvidos e antecipa o seu papel no modelo bioecológico em termos do que se designa “sistemas caóticos,” caracterizados pela*

*atividade frenética, pela falta de estrutura, pela imprevisibilidade nas atividades diárias e por níveis elevados de estimulação ambiental.*

Face ao exposto, os autores questionam qual será o futuro da humanidade relativamente ao desenvolvimento e, convidam as sociedades desenvolvidas para encontrarem a resposta na sua vontade expressa de atenderem às mensagens e aos apoios emergentes da ciência do desenvolvimento.

### **I. 6. 3. Considerações: O professor como elemento chave para o desenvolvimento do aluno**

O professor no seu papel de docência representa um elemento fulcral para a orientação da pessoa em desenvolvimento. É nele que se operacionalizam os construtos educativos assentes num programa institucional que visa empreender mudança objetiva no indivíduo, colaborando desta forma como um agente motor e desenvolvimental. Aleado ao professor, o aprendente tem a oportunidade de absorver valores, competências e experiências, para construir e cultivar um processo educativo proximal que fará parte do seu desenvolvimento. Assente em princípios profissionais, pessoais, éticos e morais, o professor e o aluno constroem muralhas relacionais baseadas no afeto, confiança, exigência, avaliação e, acima de tudo, no exemplo que o docente, como pessoa mais experiente e comprometida com a sua condição docente, aceita o desafio em participar no processo transformacional do indivíduo/aluno.

Compreender a realidade inerente de cada aprendente, representa para o docente um percurso que o obriga a definir objetivos a curto, médio, e longo prazo, no intuito de satisfazer as expectativas da pessoa em desenvolvimento e as suas próprias, baseando-se no facto de que o sucesso do aluno é o orgulho e a honra do professor.

Esta construção desenvolvimental, afigura-se, no entanto, muito tenebrosa e carregada de surpresas que, são fruto das características bio-psico-sociais do indivíduo o qual, reagindo tipicamente, obriga, também, o professor a desenvolver-se, no sentido de compreender o caso específico que cada aluno representa no seio de todos quantos integram a família educativa à sua responsabilidade.

## **I. 7. Gestão do Stresse**

### **I.7. 1 Manifestação do Stresse**

O stresse é um fenómeno que se manifesta pela aceleração do pulso cardíaco perante exigências da vida percebidas demasiado difíceis e ocorre nas pessoas em qualquer idade. Faz parte da vida das pessoas. Pode ser causado a partir de conflitos. É uma reacção instintiva para as pessoas se protegerem das situações extremas, do perigo, das pressões emocionais e físicas. Apresenta-se, assim, como uma resposta fisiológica, psicológica e de comportamento do um indivíduo, no intuito de se adaptar a pressões internas ou externas que poderão representar um estado indesejável de preocupação, tristeza, temor, irritabilidade e dificuldade para ultrapassar adequadamente situações que causam o stresse (Moscós, Manolete S. 2009).

Walter Bradford Cannon (1929; 1932; 1935) é considerado o pioneiro na investigação do stresse. Referindo-se à manutenção do equilíbrio interno do ser humano, que se adquire através do sistema vegetativo e endócrino, utilizou o termo homeostasia. Partiu do princípio que, embora o corpo consiga suportar um determinado nível de stressores, os seus sistemas biológicos podem debilitar-se se estes níveis perdurarem ou aumentarem de intensidade. Denominou-os “níveis críticos de stresse”, os quais podem provocar instabilidade nos mecanismos homeostáticos. Apesar dos estudos de Cannon (1929; 1932; 1935) sobre o stresse considera-se que foi o fisiólogo Hans Selye (1935) que introduziu um conceito de stresse como sendo um síndrome ou conjunto de reacções fisiológicas não específicas do organismo a diferentes agentes nocivos do ambiente de natureza física ou química e adotou o termo “stresse”, a partir da física, como sendo a força externa que leva a estrutura de um material sólido à deformação ou mesmo à rotura Hans Selye (1956).

Aubert & Pages (1989), consideram que num mundo em mudança permanente é necessária adaptação constante e, por isso, o conceito de estresse adquire significado no quotidiano das pessoas, sendo apelidado como “o mal do Século”.

Ramos (2001), considera que o stresse faz parte da adaptação da pessoa à vida sendo, portanto, intrínseco à condição humana. Indo de encontro ao preconizado por Vaz Serra

(2007), que considera o *coping* como uma estratégia à qual o ser humano recorre para lidar com situações indutoras de stresse.

Ferreira & Ribeiro (2000) salientam que um dos principais fatores que contribui para um maior ou menor nível de saúde dos indivíduos é a vida no trabalho e nas organizações, uma vez que é nesse contexto que a pessoa vivencia grande parte das suas experiências, das quais a satisfação, o sucesso a frustração, o desespero e stresse fazem parte (Silva, 2005).

Para Vaz Serra (2007) é a partir da interação criada entre as características do trabalhador, o tipo de trabalho e a organização que o stresse ocupacional resulta.

Para Ramos (2001) o stresse é, em vez de uma doença, um encontro do indivíduo com o seu mundo, constituindo um fenómeno biológico, psicológico e social, que se define na relação do homem com o seu mundo, em toda a sua vivência.

As consequências e a evolução das respostas ao stresse dependem da relação criada e sentida pelo indivíduo face às ameaças de stresse e a sua resposta psicofisiológica interação entre o individuo/meio e meio/individuo (Vaz Serra, 2002).

### **I. 7. 2. Perspetivas de stresse**

#### **I. 7. 3. O stresse como Estímulo**

Os modelos que sendo baseados em estímulos, investigam as fontes de pressão. Tem paralelismo original a partir da física e é explicado como sendo uma força que origina uma reação no organismo do indivíduo. (Cunha et al., 2007).

#### **I. 7. 4. O stresse como interação**

Os estudos das relações entre os estímulos e as respostas representam as abordagens integracionistas do stresse. Nesta abordagem é ignorada a complexidade do processo de stresse, o que pode representar uma lacuna uma vez que as variáveis moderadoras escolhidas desproviavam de suporte teórico suficiente para as justificar (Cunha et al., 2007).

### **I. 7. 5. O stresse como resposta**

Tem origem na medicina - Síndrome Geral de Adaptação proposto por Hans Selye que encara o stresse como resposta a uma causa externa.

### **I. 7. 6. Modelo de causa externa: Síndrome Geral de Adaptação (SGA)**

Síndrome Geral de Adaptação (SGA) (Ramos, 2001, Vaz Serra, 2007). É considerado “Síndrome”, pelas manifestações individuais serem dependentes entre si; “Geral”, por ter origem a partir de agentes que exercem efeitos sobre o organismo e de “Adaptação”, por estimular um mecanismo de defesa no intuito de adquirir e manter o estado de equilíbrio (Vaz Serra, 2007). Esta síndrome é também definido como uma expressão conjunta de sinais de um organismo no seu esforço adaptativo (Ramos, 2001).

### **I. 7. 7. Teoria de Hans Selye (1975)**

Cunha, Rego, Campos & Cabral-Cardoso (2007) salientam que foi **Hans Selye** que, de forma organizada, criou o primeiro conceito de stresse explicando que este resulta de uma reação do organismo à tensão, para dar resposta a diversos estímulos que ameaçam exceder as capacidades do indivíduo na sua superação, face aos quais se efetua uma resposta do organismo a partir do seu sistema psicofisiológico.

Depois de observar o comportamento de alguns animais sob o efeito de agentes nocivos como excesso de exercício, cirurgias, feridas etc, considerou que o stresse em quantidade controlável é benéfico, tornando-se prejudicial se ocorrer em quantidades elevadas, podendo provocar doenças ou mesmo a morte. Daí desenvolveu o conceito “Síndrome Geral de Adaptação”. Este modelo representa a resposta fisiológica estereotipada causada por um estímulo que ajuda o organismo a adaptar-se e que é independente do estímulo que o provoca. Centra-se nos aspetos biológicos, fisiológicos e psicossomáticos e é descrito em três estádios (Ramos,2001; Stroebe & Stroebe, 1995; Parreira, 2006; Graziani & Swendsen, 2007):

- **Alarme:** Alteração da hipófise, libertação de adrenocorticotrofinas, elevados níveis de adrenalina, suprarrenais que libertam cortisol e noradrenalina. O indivíduo é mobilizado para enfrentar o agente agressor.  
Estado de alerta geral, equivalente ao susto e a uma preparação para lutar ou de fuga (Ballone, 2002).
- **Resistência:** Período de sobrevivência ou adaptação ao stresse. Diminui a estimulação fisiológica mas mantém-se em parâmetros normais;
- **Exaustão:** Estimulação fisiológica prolongada originada por exigências repetidas que podem provocar a exaustão, originando doenças e lesões de carácter psicológico. Ramos (2001). Conforme Ballone, (2002), nesta fase o corpo entra em falência uma vez que o organismo já não consegue equilibrar-se por si só.

Este modelo desenvolvido por Selye não foi bem aceite por ser considerado generalista, uma vez que o investigador não evidenciou os fatores psicológicos na reação ao stresse e porque a resposta ao stresse não apresentava carácter particular (Graziani & Swendsen, 2007).

Para Hans Selye (1975) existem dois tipos de stresse, sendo um bom, motivacional, “eustresse” e outro prejudicial para a saúde “distresse”. São modelos que não se baseiam no stressor mas sim nas respostas fisiológicas evocando outros componentes da resposta (Crespo y Labrador, 2003; pag. 53).

### **I. 7. 8. O stresse como Transação**

**Lazarus** foi um dos autores que se destacou nesta corrente ao desenvolver o Modelo Transaccional. Está relacionado com os mecanismos de avaliação cognitiva, e de coping que assentam nas situações de stresse. (Cunha et al., 2007).

### **I. 7. 9. Modelo Transaccional**

O Modelo Transaccional de Lazarus identifica o stresse como um processo de interação ou transação constantes entre o indivíduo e o ambiente (RAMOS, 2001). A forma como o indivíduo reage cognitivamente e percebe a situação de stresse, analisa a sua capacidade de enfrentamento e organiza estratégias de coping (Graziani & Swendsen,

2007). O sujeito tem um papel ativo no processo desencadeador de stresse, que só acontece quando o indivíduo analisa consciente ou inconscientemente se as exigências externas superam os seus recursos para lidar com as mesmas (Vaz Serra, 2007). Segundo Coyn & Lazarus, (1980) e Lazarus e Folkman (1984), o modo como se percebe o stresse é que vai determinar a resposta do indivíduo perante o mesmo, as emoções manifestadas e os esforços para superar (in Ramos, 2001).

Lazarus e Folkman (1984) definem stresse como um processo dinâmico que depende da situação em si, do estado do sujeito e do grau de interação entre o sujeito e a situação. Consideram que uma manifestação de stresse depende da avaliação que se faz da situação (avaliação primária) e que, não existe nenhuma situação que, em termos absolutos, possa ser reconhecida como indutora de stresse e, que, este acontece quando o indivíduo não dispõe de recursos para responder/reagir de forma adequada às circunstâncias (Pereira, 2002).

**A avaliação cognitiva** do stresse dá-se em três fases: avaliação primária, avaliação secundária e reavaliação.

**I. Na Avaliação primária** (primeira fase), o indivíduo analisa o contexto considerando o seu bem-estar face à significância das transações com o meio ambiente - confronto com a situação e as suas consequências. Este processo de avaliação é intrínseco ao indivíduo;

**II. A avaliação secundária** (segunda fase) refere-se à avaliação dos recursos disponíveis face às exigências do ambiente. Para Coyne & Lazarus (1980), as avaliações primária e secundária estão interrelacionadas podendo também fundirem-se (Ramos,2001);

**III. A reavaliação** (última fase). É uma etapa ativada por novas percepções resultante das respostas às questões iniciais do sujeito para enfrentar a situação e refaz as suas avaliações consoante os resultados das trocas entre o ambiente e as suas ações, para alterar o mesmo em favor do seu bem-estar (Cabral-Cardoso, Cunha, Pina e Cunha & Rego, 2007; Ramos,2001).

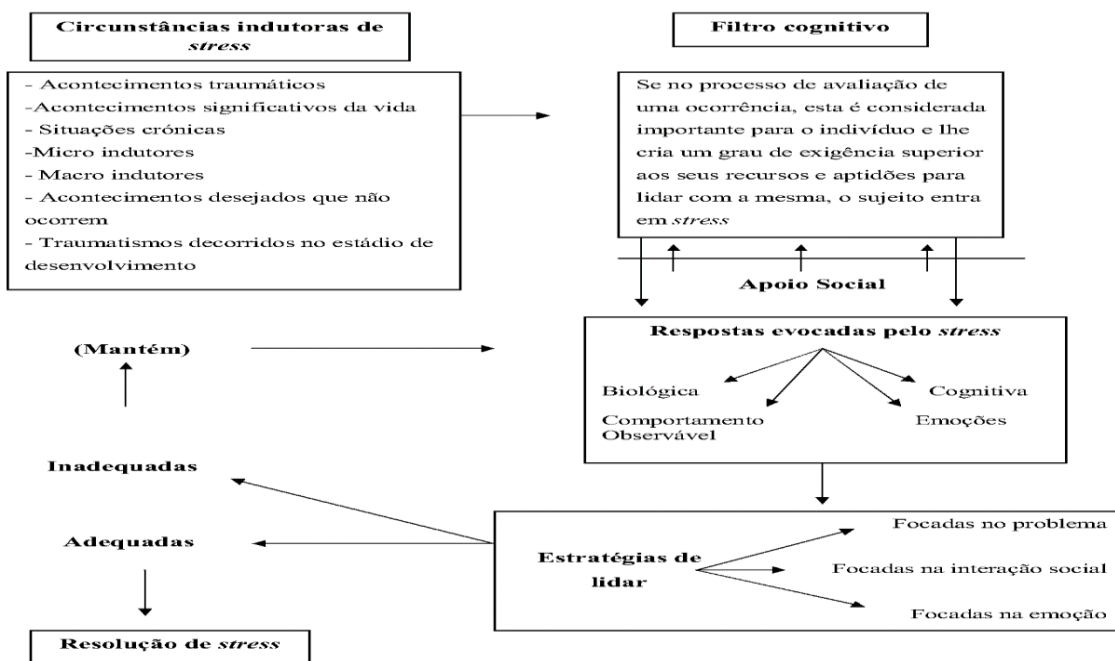
Estes processos de avaliação são ininterruptos e instáveis, devido às variações da interação estabelecida entre o indivíduo e o meio ambiente.

Coyne & Lazarus (1980) e Lazarus & Folkman (1984), declaram que as alterações percebidas pelo indivíduo na sua relação com o meio envolvente resultam da dinâmica do mesmo como estratégias de coping utilizadas pelo sujeito (Ramos,2001).

Para Cunha et al., (2007) e Graziani & Swendsen, (2007) o Modelo Transacional, por resultar da interação da pessoa com o meio, leva-nos a considerar que o stress não é propriedade do indivíduo ou do meio, pelo que, a sua importância mais relevante refere-se à cognição - avaliação do sujeito perante o agente stressor.

### I. 7. 9. 1. Modelo compreensivo de stress

Para Vaz Serra (2007) não há stress se não houver stressores aos quais o indivíduo é vulnerável. O apoio social prestado pode atenuar a intensidade de stress. Este evoca, do sujeito, diversas respostas de natureza cognitiva, biológica, emocional e comportamental. As emoções evidenciadas são geralmente negativas e inibem o indivíduo, podendo acontecer o contrário e, resultar num incentivo à ação, motivando. As estratégias de *coping* utilizadas para lidar com situações de stress nem sempre resultam da melhor forma (Vaz Serra, 2007).



**Figura 7:** Modelo compreensivo de stress. Fonte: Baseado em Vaz Serra (2007). O stress na vida de todos os dias. Coimbra, edição do autor. Pág. 43.

### **I. 7. 9. 2. Situações indutoras de stresse**

As situações indutoras de stresse são acontecimentos que induzem o stresse no ser humano, estas podem ser de natureza psicológica, física ou social, bem como externas ou internas ao indivíduo. (Vaz Serra, 2007).

### **I. 7. 9. 3 Classes de situações indutoras de stresse**

Conforme Vaz Serra (2002, 2007), as classes indutoras de stresse são:

**Os acontecimentos traumáticos:** Revelam-se uma ameaça para o indivíduo. Representam circunstâncias alarmantes/graves como uma ameaça de morte, rapto, testemunhar um homicídio, violação ou ser vítima de um naufrágio, calamidades;

**Os acontecimentos significativos para a vida:** Não sendo tão graves como os acontecimentos traumáticos têm impacto significativo na vida do sujeito, como por exemplo, separação ou divórcio, perda de emprego, morte de um conjugue, amigo ou familiar chegado;

**As situações crónicas que induzem o stresse:** Representam os acontecimentos perturbadores, do quotidiano do indivíduo e que se comportam como permanentes. Wheaton (1994) considera-as “um processo lento de envenenamento”. Aspetos como situações em que um individuo tem que realizar constantemente um determinado tipo e números de tarefas sob pressão para concretizar num prazo limite, demasiadas tarefas para cumprir ao mesmo tempo, padecer de uma doença crónica limitante, conflitos frequentes com os mais próximos;

**Os micro indutores de stresse ou hassles:** são segundo Lazarus & DeLongis (1983) pequenos acontecimentos diários que sendo constrangedores condicionam o quotidiano da pessoa;

**Os macros indutores de stresse,** acontecimentos que afetam globalmente, como por exemplo, grandes períodos de recessão económica, desemprego, excesso de impostos;

**Os acontecimentos desejados que não ocorrem:** representam desejos não concretizados;

**Os traumas ocorridos no estágio de desenvolvimento:** designados por Wheaton (1994) como acontecimentos traumáticos ocorridos na infância, que afetam a vida adulta do sujeito. Langner & Michael (1962) reconheceram que situações como lares desfeitos, debilitada saúde física e mental dos progenitores, escassez econômica, conflitos entre os progenitores durante a infância causam no ser humano uma má saúde mental.

#### **I. 7. 9. 4. Classificação das situações indutoras de stresse**

Através da avaliação cognitiva a uma situação indutora de stresse é possível identificar três categorias que são: a **ameaça, o dano e o desafio**, sendo que, a diferença entre as mesmas é de natureza temporal. A ameaça relaciona-se com a antecipação de uma situação que ainda não aconteceu mas que tem probabilidade de acontecer; o dano remete para uma condição desagradável que já ocorreu, como uma doença, morte ou perda de *status*; o desafio marca uma ocorrência em que o sujeito confia na possibilidade de enfrentar e/ou ultrapassar a exigência a que está exposto (Vaz Serra, 2007).

#### **I. 7. 9. 5. Stresse Ocupacional - Definição**

Segundo Quick, Nelson & Hurrell (1984, 1997), o stresse ocupacional representa a mobilização inconsciente que o sujeito faz dos seus recursos em resposta às exigências organizacionais e do trabalho. Beehr & Newman (1978), consideram que o stresse ocupacional é uma circunstância resultante da interação entre o sujeito e o meio laboral, que condiciona o seu protagonismo. Ross & Altmaier (1994), salientam que o stresse ocupacional resulta da interação das cognições sobre o trabalho com as características do trabalhador, de modo a que as exigências criadas ultrapassam a sua capacidade para lidar com as mesmas (in Velez, 2003).

Velez (2003) considera que o stresse ocupacional é responsável por elevados custos diretos sendo assim um problema de saúde pública pelo que é imperativo intervir estrategicamente na sua gestão.

### **I. 7. 9. 6. Modelo Transacional de Lazarus**

No modelo transacional de Lazarus (1966); Lazarus y Cohen, (1977); Lazarus y Folkman, (1984) o stress é o resultado de uma transação entre as variáveis ambientais e o indivíduo sendo a avaliação das exigências superior aos recursos para se responder com eficácia. O stress psicológico de Lazarus e Folkman foca-se nos processos cognitivos que são desenvolvidos perante uma situação de stress (ameaça), “avaliação primária” - interação entre o indivíduo e o meio: avaliação que se faz do stressor e, pelos recursos pessoais percebidos (culturais, sociais e pessoais) para enfrentar a ameaça ou situação de stress “avaliação secundária”.

Samulsky, chagas & Nitsh (1996:64) consideram que o stress é uma transação que implica exigência e capacidades, que envolve risco, perda ou situação, na qual capacidades a mais devem ser mobilizadas, tornando o acontecimento tão duvidoso quanto maior for o esforço.

### **I. 7. 9. 7. Efeitos do Stress**

Existem cinco principais categorias de efeitos negativos de stress:

**Efeitos Subjetivos:** Ansiedade, agressividade, apatia, falta de paciência, depressão, fadiga, frustração, nervosismo e solidão, de entre outros.

**Efeitos Comportamentais:** Consumo ilegal de drogas leves ou pesadas, distúrbios emocionais.

**Efeitos Cognitivos:** Incapacidade para a tomada de decisão, falta de concentração, demência de memória, etc.

**Efeitos Fisiológicos:** Aumento da pressão arterial, suores, falta de ar, etc.

**Efeitos sobre a Organização:** Baixa produtividade, má qualidade do trabalho, distração, más relações, etc.

**Escala de acontecimientos vitales Holmes y Rahe 1976**  
**Acontecimientos vitales que se han sucedido en los 12 últimos meses**

1. Muerte del cónyuge:	100	23. Cambio de responsabilidad en el trabajo:	29
2. Divorcio:	73	24. Hijo o hija que deja el hogar:	29
3. Separación matrimonial:	65	25. Problemas legales:	29
4. Encarcelación:	63	26. Logro personal notable:	28
5. Muerte de un familiar cercano:	63	27. La esposa comienza o deja de trabajar:	26
6. Lesión o enfermedad personal:	53	28. Comienzo o fin de la escolaridad:	26
7. Matrimonio:	50	29. Cambio en las condiciones de vida:	25
8. Despido del trabajo:	47	30. Revisión de hábitos personales:	24
9. Desempleo:	47	31. Problemas con el jefe:	23
10. Reconciliación matrimonial:	45	32. Cambio de turno o de condiciones laborales:	20
11. Jubilación:	45	33. Cambio de residencia:	20
12. Cambio de salud de un miembro de la familia:	44	34. Cambio de colegio:	20
13. Drogadicción y/o alcoholismo:	44	35. Cambio de actividades de ocio:	19
14. Embarazo:	40	36. Cambio de actividad religiosa:	19
15. Dificultades o problemas sexuales:	39	37. Cambio de actividades sociales:	18
16. Incorporación de un nuevo miembro a la familia:	39	38. Cambio de hábito de dormir:	17
17. Reajuste de negocio:	39	39. Cambio en el número de reuniones familiares:	16
18. Cambio de situación económica:	38	40. Cambio de hábitos alimentarios:	15
19. Muerte de un amigo íntimo:	37	41. Vacaciones:	13
20. Cambio en el tipo de trabajo:	36	42. Navidades:	12
21. Mala relación con el cónyuge:	35	43. Leves transgresiones de la ley:	11
22. Juicio por crédito o hipoteca:	30		
<b>No AVE=</b>		<b>Puntuación=</b>	

Fuente: De la Revilla 1994

**Figura 8:** Escala dos acontecimientos vitais de Holmes e Rahe 1976.

### I. 7. 9. 8. Burnout

O termo *burnout* foi introduzido por Freudenberger (1974), que o define com um estado de fadiga ou frustração que surge devido à devoção por uma causa, forma de vida ou relação fracassada, relativamente à recompensa esperada. Pines (1993) sugere que o burnout é um estado de exaustão física emocional e mental causado pelo envolvimento durante um longo período de tempo em situações emocionalmente desgastantes (in Vaz Serra, 2002).

Os idealistas constituem uma classe de indivíduos com maior predisposição a sofrerem de *burnout* por viverem alimentando sempre elevadas expetativas que ao não serem realizadas geram sentimentos de fracasso e entram em decadência pessoal deteriorando a respetiva autoestima. (Serra,2002).

Conforme Pines (1993), é necessária uma intervenção a três níveis para evitar o *burnout*: no indivíduo, no grupo e na organização (in Serra, 2002).

### **I. 7. 9. 9. Modelo Biopsicossocial**

Engel (1977) propôs uma nova forma conceptualizada definida pelo Modelo Biopsicossocial salientando que o ser humano é composto intrinsecamente por fatores biológicos, psicológicos e sociais e o seu comportamento durante a vida pode beneficiar ou prejudicar a sua saúde.

### **I. 8. O Coaching**

A mudança nas organizações só se efetiva depois de realizada naqueles que dela fazem parte. No entanto, organizacionalmente, nem todos os elementos conseguem reagir/alinhar da forma desejada pelos seus líderes. Do mesmo modo, nem todos os líderes conseguem ser autónomos e eficientes para essa mudança. Estes estádios limitadores obrigam à necessidade de se procurar apoio para potenciar os respetivos indivíduos – líderes e liderados - no desenvolvimento das competências necessárias.

Fazem parte dessas competências a reflexão, a tomada de consciência e o estabelecimento de regras que irão gerar um novo eu, mais alicerçado, confiante e motivado.

Para esse efeito existem diversas ferramentas das quais o Coaching faz parte, ao lado do Aconselhamento, da Consultoria, da Terapia, da Mentoria e do Treino.

O *coaching* como ferramenta geradora de mudança organizacional deve ser direcionado de cima para baixo. Os topos das organizações deverão ser os primeiros a valorizarem a sua importância e a aderirem aos programas necessários para acrescentarem valor a eles próprios, servindo de exemplo para depois contagiarem, inspirarem e motivarem os seus colaboradores a atingirem elevados níveis de desempenho, num processo de mudança organizacional voluntária. (Chiavenato, 2002).

O *Coaching* operacionaliza-se transversalmente, valorizando a condição humana, baseando-se fundamentalmente na comunicação interpessoal, desenvolvendo, deste modo, pessoas e organizações positivas.

Conforme Drucker (1993), mudança é oportunidade. O executivo eficaz renova a sua base de conhecimento ao reconhecer e aproveitar as oportunidades que os fatos imprevisíveis lhe proporcionam. Esta afirmação é completada por Cunha (1999), ao preconizar que a natureza da aprendizagem envolve desaprendizagem, metaforizando com o modo de usarmos uma esponja. Ou seja, da mesma maneira que a esponja, para absorver um novo líquido tem que ser previamente espremida, o processo de aprendizagem/desaprendizagem implica que para se aprender algo de novo, primeiro seja necessário desaprender, mudando os paradigmas, abandonando formas de pensar-atuar obsoletas e adotando novos formatos de pensar-agir. Este pensamento foi alargado por Rego e Cunha (2003) direcionando-o para o contexto da “Organização Aprendiz.” (Idem).

Partindo desta premissa o Coaching apresenta-se como uma ferramenta facilitadora nos processos de liderança, ao constituir-se, também, como um modelo de gestão de mudança.

### **I. 8. 1 Origem do *Coaching***

Na Grécia antiga, um dos métodos que Sócrates utilizava, com os seus discípulos para gerar e promover conhecimento era a utilização do diálogo. Sentava-se ao lado deles e efetuava perguntas. Como resultado extraía conhecimento que considerava útil para todos, especialmente, para os discípulos. É o que hoje se conhece por “**Maiêutica**” que em grego significa parteira, simbolizando que dava-se à luz uma verdade nova que até então estava oculta.

### **I. 8. 2 Algumas Definições de *Coaching***

Para Grant (2006, citado por Guerra & Pires 2015)) o *coaching* define-se como um processo orientado por objetivos em que o *coach* trabalha com o *coachee*, ajudando-o a identificar e a construir soluções possíveis que lhe permitam alcançar os objetivos delineados.

João (2011, *Idem*), refere que o *Coaching* é uma ferramenta que não só promove a reflexão como também desafia a linha habitual de pensamento do indivíduo, de forma a desbloquear convicções que de certo modo limitam as suas potencialidades.

Por outro prisma Maynard, refere que todos os métodos e modelos de *Coaching* defendem que a capacidade de cada indivíduo deve ser respeitada ao fazer escolhas, estando o processo focado no cliente e no seu valor humano (citado por Vieira, 2012, pág.22).

No entanto, Clutterbuck (2007) afirma que existem muitas definições de *Coaching*, referindo que algumas definições são muito rigorosas, enquanto outras são mais holísticas. Porém, o ponto comum a todas as definições reside no relacionamento entre o *coach* e o *coachee*/cliente (Vieira, 2012).

Pelo *Coaching* ser um fenómeno relativamente moderno e, dado à diversidade das suas origens académicas e dos praticantes/profissionais e, porque ainda não é considerado uma ciência, as definições do *coaching* diversificam-se e nem sempre convergem entre si. (Rego A, Cunha M, Oliveira C, & Marcelino Ana R. 2007).

Segundo Zeus e Skiffington, (2002) *coaching* (de executivos) é uma relação colaborativa e individualizada entre um executivo e um *coach*, cujos objetivos são alcançar uma mudança comportamental sustentada e transformar a qualidade do trabalho e da vida pessoal do executivo/*coachee*.

Witherspoon e Wite, (1996) afirmam que *coaching* é o processo de aprendizagem-ação para melhorar a ação eficaz e a agilidade da aprendizagem.

Para Bluckert, (2005) o *coaching* é a facilitação da aprendizagem e do desenvolvimento, com o propósito de melhorar o desempenho e aumentar a ação eficaz, o alcance dos objetivos e a satisfação pessoal. Envolve invariavelmente o crescimento e a mudança do *Coachee*/cliente – tanto nas perspetivas atitudinais como comportamentais.

Conforme Parsloe e wray, (2000), o *coaching* é o processo que possibilita que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram e que o desempenho melhore.

Rogers, (2004) salienta que o *coach* trabalha com o cliente/*Coachee* para que este alcance eficácia mais rápida, mais ampla e mais sustentável na vida e na carreira através da aprendizagem focalizada.

Downey, (1999) ressalva que *coaching* é a arte de facilitar o desempenho, a aprendizagem e o desenvolvimento de outros.

Urrutikoetxea (2003. Pp. 169 – 170) sugeriu que “para que o *coaching* seja eficaz, propomos considera-lo essencialmente como uma arte, a arte de lograr que as coisas sejam feitas por meio das pessoas. Pensar no *coaching* como uma arte, mais do que como uma série de técnicas, implica mais invenção do que conformidade, mais prática do que descrição, mais sabedoria do que informação, mais convencimento/motivação do que ação.”

Para Chiavenato (2002), *coaching* é estimular talentos, criar potencialidades baseadas num vínculo entre o *coach* e o seu cliente (*coachee*) do qual emergem novos conhecimentos e novas práticas.

Lloyd, (2003) citou Rozinski que descreveu o *coaching* como um genuíno desejo de ajudar as pessoas a gerarem o seu potencial, uma paixão para ajudar as pessoas a crescerem e a serem mais bem-sucedidas. Uma capacidade para escutar sem julgar (...) o empenhamento em ajudar as pessoas a cuidar tanto de si como dos outros.

A “AIC” – Asociación Iberoamericana de Coaching define que o *coaching* é um processo dinâmico de desenvolvimento pessoal e profissional que consiste em estar ao lado de cada pessoa, ou grupo, num processo de mudança a partir das necessidades que a mesma, ou os mesmos, expressam, para alcançar os seus objetivos e metas. (Coaching, 2016).

### **I. 8. 3. O *Coaching* Como Ferramenta Transformacional**

*“Se tens um Problema tens uma solução”*

O Coaching como ferramenta assenta em três pilares fundamentais que são, os **Valores**, os **Objetivos** e as **Crenças**. Pode ser praticado para um só indivíduo ou de forma coletiva.

Aquele que conduz o processo de *coaching* denomina-se **Coach**.

Aquele que solicita o processo e para quem é realizado (interessado/cliente), denomina-se **Coachee**.

#### **I. 8. 4. Finalidades do *Coaching*?**

O *Coaching* facilita o processo de autoconsciência e autodescoberta “como forma de ajudar o indivíduo a estruturar os seus pensamentos, a criar planos de ação e a aumentar o seu potencial para atingir os seus objetivos e metas, de uma maneira mais rápida e fácil do que se o fizesse sem qualquer tipo de apoio”( João, 2011, pág.3).

Um processo de mudança gerado por um processo de *coaching* tem como objetivos principais: Eliminação de crenças limitante; Mudança de padrões de comportamento; Criação de uma perspetiva objetiva e construtiva da vida; Instalação de recursos pessoais necessários para se pôr em prática.

#### **I. 8. 5. Tipos de *Coaching***

São muito diversificados os tipos e métodos de *coaching*. As Palestras Motivacionais, os Seminários, os Cursos e as Práticas Guiadas são as mais utilizadas.

#### **I. 8. 6. Algumas Ferramentas do *Coaching***

Entre as diversas ferramentas do *coaching* mais utilizadas, mencionamos as seguintes:

- Criar confiança;
- Escuta ativa: Foco no *Coachee* e capacidade para aceitá-lo;
- Escuta estruturada: Ouvir para encorajar, refletir, estruturar e sintetizar,
- Feedback: Identifica o ponto em que o *Coachee* se encontra e para facilitar o desenvolvimento do mesmo para o alcance dos objetivos estabelecidos;
- Reformulação: Mostrar que ouviu e compreendeu a pessoa, resumir o que foi dito e continuar o processo;
- Perguntas poderosas: Aumentam o nível de consciência ao estimular o indivíduo a alcançar a sua perceção do assunto em foco;
- Feedback 360: Permite obter feedback estruturado a partir das pessoas com quem o indivíduo se relaciona – superiores, pares, subordinados, etc;

- Janela de Johari: Auto revelação proporcionada a partir do feedback dos outros. É constituída por quatro quadrantes que representam quatro áreas – Arena, Área Cega, Área Oculta e Área Desconhecida;
- Enunciar Missão: Reforçar a consciência pela reflexão de si mesmo e agora como ponto de vista de autoestima para estabelecer um propósito de vida;
- Tomada de consciência: Ponto fundamental independentemente da estratégia. Consiste em enumerar, pela pessoa 20 frases utilizando, no início, a expressão “tenho que,” e depois convidar a pessoa a substituir o tenho que por “quero” alterando assim a sua forma de pensar. De seguida, convida-se o indivíduo a escrever 100 desejos seguidos de alguns hábitos e termina-se solicitando que a pessoa partilhe o significado da palavra êxito que será posteriormente abordada pelo ponto de vista do coach com a sigla META:
  - M - Mensurável;
  - E - Específica;
  - T – Tangível;
  - A – Alcançável.
- Estabelecer Objetivos: Define a direção e reforça o sentido das sessões de *coaching*;
- Balanço de competências: Serve para reconhecer as competências para capitalizar todo o *know-how* e experiência;
- Transformar problemas em objetivos: Proporcionar que seja a própria pessoa a encontrar solução para os problemas. É nesse engajamento que a sua própria mudança se vai evidenciando;
- Modelo de GROW
  - G – Goal: Estabelece um destino para alcançar;
  - R – Reality: Identificação do ponto inicial;
  - O – Options: Exploração dos recursos necessários para realizar o processo;
  - W – What/Wrap up: Compromisso. Garantia que a pessoa está pronto para o processo;
- Modelo C.R.A: Serve para identificar os 3 momentos chave do processo:
  - C – Consciencialização;
  - R – Responsabilização;

A – Ação.

Diz respeito ao propósito de vida da pessoa, sua à missão, crenças, valores, seu potencial, recursos, desejos e objetivos.

- PNL: Programação Neurolinguística: Explora os processos subjacentes ao comportamento da pessoa que de certa forma poderão ser responsáveis pelos resultados até então obtidos. Explora dois princípios fundamentais: a) Mudar a forma de pensar se os resultados obtidos não forem os esperados; b) A forma como se lida com os acontecimentos é mais importante do que os próprios acontecimentos.
- Mapa Mental: Diagrama usado para interligar um tema central, subtemas, ideias e palavras, representando vários pontos de informação que ajuda a gerar, visualizar, estruturar e classificar as ideias. Também se utiliza no contexto estudantil.
- Filtros de Sócrates: Baseia-se nos ensinamentos dos antigos filósofos, principalmente em Sócrates. Exemplo: Triplo filtro baseado na VERDADE, BONDADE e UTILIDADE.
- Inteligência Emocional:
  - Segundo Goleman, (1998) inteligência emocional é a capacidade de identificarmos os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos.
  - Para Mayer e Salovey, (2000), Inteligência emocional é a capacidade de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela e, saber regulá-la em si próprio e nos outros.
- *Team Coaching*: Ideal para promover a mudança organizacional. Requer por parte da organização (líder) iniciativa, compreensão e aceitação relativa aos efeitos/mudanças que poderá gerar no seio da organização ou equipa.

Hackman, J. Richard, e Wageman, R. (2005), identificaram três abordagens diferentes para o *team coaching* sendo duas Behavioristas e uma Eclética que, é maioritariamente atórica.

Conforme Hackman, J. Richard, e Wageman, (2005), os processos de *coaching* focados nas competências dos indivíduos, no conhecimento, nas estratégias e no esforço das

equipas obtêm melhores resultados do que aquelas que atuam unicamente nas relações dos seus elementos.

## **I. 9. A Liderança**

Encontramo-nos num contexto global em que a palavra liderança ganha cada vez mais ímpeto na vida das organizações e das nações. Para o senso comum, a liderança é uma área específica das instituições militares - comando, controlo, rigidez, etc, – está associada ao poder e ao prestígio, podendo até ser confundida com o processo de gestão. É também considerada como um processo “artístico” que, efetuado com arte e paixão eleva o potencial e a motivação dos liderados, permitindo alcançar os objetivos pretendidos com mais e melhor comodidade e satisfação, respetivamente.

Afinal, o que é liderança? O fato de uma organização ter um responsável de topo – significa que a mesma tem um líder?

Para Rouco & Sarmiento (2010, p. 72) a liderança é um o *"fenómeno mais escrito em todo o mundo, mas que representa a maior incompreensão"*. Os mesmos autores sugerem que “Em contexto organizacional podemos afirmar que a liderança é o processo de influenciar, para além da autoridade investida, o comportamento humano com vista ao cumprimento das finalidades e objetivos que superem o expectável ou exigido pela função (desempenho extraordinário)” (Rouco & Sarmiento 2010, p. 85).

Segundo Bergamini (2002), embora haja, numa organização, elementos ou órgãos decisores cujo poder e autoridade formal permitam que as suas equipas alcancem os objetivos comuns pretendidos, não significa que os mesmos desenvolvam processos de liderança. Neste enalço Maxwell (2007), salienta que o autoconhecimento moral do esforço realizado pelo líder influencia os seus liderados a seguirem-no voluntariamente, pelo exemplo e, de forma confiante e motivada, face aos objetivos coletivos pretendidos. Katz & Kahn (1978), complementam ao proporem que a liderança é a influência desenvolvida, ativamente, pelo líder na sua organização, apesar da observância mecânica das normas e diretivas rotineiras. Para Stogdill (1950), a eficácia dessa influência revela-se quando, na ausência do líder, o seu liderado mantém o mesmo comportamento.

Tannenbaum, Weschler & Massarik, (1961) advogam que se realiza liderança quando se põe em prática um processo de comunicação adequado, que seja gerador de influência interpessoal, com vista aos objetivos previamente definidos.

Bass (1990), explicou de forma mais complexa que, sendo a liderança - uma interação entre dois ou mais elementos de um grupo - qualquer elemento, do mesmo, pode de alguma forma, revelar liderança quando este altera a motivação ou as competências dos pares, interferindo na estruturação ou reestruturação da situação, percepções e expectativas dos membros.

Para Cohen (1990), há liderança quando os liderados são influenciados para desenvolverem o máximo desempenho com vista à consecução de uma tarefa, objetivo ou projeto, constituindo-se dessa forma num processo artístico, à semelhança do defendido por Kouzes e Posner, (1995) que definiram a liderança como a arte de mobilizar os outros para alcançarem ambições comuns. Bass (1981) referiu que “existem quase tantas definições diferentes de liderança, como o número de pessoas que a tentaram definir”, para o que elaborou classificações explanando que a liderança é: um efeito da personalidade; a arte de induzir submissão; um exercício de influência; uma relação de poder; um ato ou comportamento; um papel diferenciado; uma forma de persuasão; um instrumento de realização de objetivos; o centro do processo do grupo; um efeito emergente da interação; uma iniciação da estrutura.

### **I. 9. 1 Estilos de Liderança**

Conforme E. Morales – Fernandez et al. (2015, p. 34), “*a chave dos modelos baseados no comportamento assenta na conduta das pessoas consideradas líderes. A definição do comportamento do líder facilita a articulação do processo de aprendizagem e o melhoramento da aprendizagem*”. Refere-se à liderança condutual e assenta nos modelos de estilos de liderança de Lewin e Lippitt (1938); Liderança autoritária caracterizada pela função única de obediência por parte dos colaboradores, sem pôr em causa as indicações recebidas; Liderança democrática que implica a participação de todos os elementos do grupo e ao estilo liberal - Laissez Faire - que se evidencia pela ausência da figura do líder

permitindo ao grupo que se organize à sua maneira, possibilitando flexibilidade para as ações a desenvolver.

### **I. 9. 2. Liderança e Mudança**

Num processo de liderança a visão, a missão e a mudança deverão ser inseparáveis. O líder para incutir o seu cunho e implementar a sua estratégia organizacional deverá alinhar no seu processo de liderança estes três fatores, anteriormente designados, sob pena de condicionar a cultura organizacional e o sucesso da organização, caso não proceda dessa forma. Este fato reflete-se na família organizacional, descaracterizando e condicionando a médio ou longo prazo a saúde e a cultura que lhe é característica e, por dinâmica o sucesso da mesma. Rego A. e Cunha M. P. (2007) consideram que as ações diárias são determinadas pelo quadro cultural que molda a organização e que influencia os elementos constituintes para um comportamento mais consciente, ativo, responsável e intuitivo, relativamente aos valores, crenças e normas da organização.

### **I. 9. 3. Auto Liderança**

Considerada como antecedente da liderança partilhada, surge a abordagem por alguns autores da autoliderança, a qual é caracterizada como um conjunto sistemático de estratégias por meio das quais os indivíduos se podem auto liderar em direção a elevados níveis de desempenho e eficácia. Tais estratégias incluem a autodireção, a automotivação, a auto-observação, entre outras (Houghton; Neck; Manz, 2003).

A autoliderança é também considerada um requisito fundamental nos processos de liderança partilhada, uma vez que, através do desenvolvimento das competências intrínsecas à autoliderança, os elementos da equipa podem desenvolver os comportamentos e pré-requisitos necessários para desenvolverem elevados padrões de liderança partilhada (Bligh; Pearce; Kohles, 2006). Representa também uma alternativa às perspetivas mais tradicionais da liderança (*Top Down*), caracterizada pela influência e o controlo desempenhado pelos líderes formais aos seus liderados no exercício da sua autoridade hierárquica.

A autoliderança oferece um caminho para a diminuição da dependência dos liderados em relação ao comando e ao controlo dos líderes formais, na medida em que esses liderados assumem maior responsabilidade pela sua atuação. (Pearce; Manz, 2005; Cawthorne, 2010; Lovelace; Manz; Alves, 2007).

#### **I. 9. 4. A Liderança na Sala de Aula**

Para Sprintall & Sprinthall (1993, p. 498), o processo de liderança na sala de aula é sempre influenciado pelo comportamento dos alunos e do próprio professor. *A priori*, o professor é considerado o líder máximo dentro da sala de aula, devido ao seu estatuto profissional. No entanto, o seu tipo de liderança é influenciado sempre que na turma emerge um novo líder, e/ou, sempre que o comportamento desse líder emergente se altera influenciando a turma a comportar-se fora dos parâmetros normais.

Conforme Sprintall & Sprinthall (1993, p. 494), «o professor enquanto líder tem poder de influência na definição do grupo/turma». Os papéis estabelecidos mediante a interação influenciam a dinâmica das interrelações. A interrelação do grupo/turma muda inevitavelmente, sempre que o comportamento esperado de um elemento muda, pois, geralmente, existe uma consistência entre o comportamento do elemento do grupo e o respetivo grupo, devido às expectativas que este deposita naquele elemento, exercendo pressão comportamental inerente ao papel que ele desempenha e representa. Assim, sendo «o professor um poderoso distribuidor de reforços,» o comportamento da turma pode ser moldado, através do uso criterioso da aprovação social, sem descorar que «a sala de aula constitui uma unidade social com um conjunto de relações de papel em equilíbrio dinâmico»

Sprintall & Sprinthall (1993, p. 495), afirmam que o professor pode promover o desenvolvimento humano através da educação, se estiver munido de conhecimento da Psicologia Social, uma vez que, no plano dos objetivos sociais, este facto depende do modo como ele utiliza os conceitos de coesão, conformismo, facilitação social, pressão do grupo, competição, entre outros. Por outro lado, os alunos ao aperceberem-se que o professor, desconhecendo ou não as variáveis sociais, não exerce uma liderança efetiva, definirão eles próprios o desenho social da turma. Deste acontecimento tanto poderá resultar uma turma formada por elementos egocêntricos ou uma equipa harmoniosa e

interdependente. No entanto, acontecerá o contrário se o professor impuser o seu clima de aula baseado unicamente nas suas convicções, valores e necessidades. Ambos casos darão à luz um resultado pouco favorável para um o desempenho de aprendizagem equilibrado.

Ainda no que se refere à socialização, Sprintall & Sprinthall (1993, p. 496, pp. 2), salientam que «quando uma pessoa sente a falta de consistência entre as atitudes e as ações, entra num estado de dissonância, um desconfortável sentido de desequilíbrio. Para reduzir a ansiedade, o indivíduo procura restaurar a consistência, através da mudança das suas ações no sentido de estas se ajustarem às atitudes ou às mudança das atitudes, no sentido de estas se adaptarem às ações.»

No que concerne às atribuições, estas «referem-se às explicações que as pessoas dão para os comportamentos e crenças, tanto os seus como os dos outros. Quando a atribuição é baseada em fatores internos é considerada atribuição disposicional e, quando é baseada em factores externos é chamada atribuição situacional. O erro atribucional ocorre quando atribuímos as ações dos outros a factores disposicionais e as nossas a factores situacionais.»

### **I. 9. 5. Etapas da Vida de Uma Equipa/Turma**

Segundo Tuckman (1965), o ciclo de vida das equipas de trabalho eficientes é marcado por cinco etapas diferentes, resultantes das respetivas heterogeneidades ao integrarem elementos possuidores de diferentes competências, comportamentos, culturas, etc., com o objetivo de desenvolverem um projeto coletivo.

Formação: Fase cómoda sem conflitos. Os elementos da equipa demonstram comportamentos independentes. Manifestação de individualismo. Início de relações interpessoais. Evidencia-se uma certa dependência do líder formal que controla os comportamentos e comunica os motivos que levaram à formação da equipa, para o que valoriza a união e a confiança entre os elementos face a uma relação laboral harmoniosa;

Tempestade ou turbulência: Competição feroz. Divergência de ideias. Demonstração das personalidades no intuito de cada elemento se destacar entre os outros. Começa-se a

desenvolver confiança e atração entre os elementos, para o que a tolerância é um fator essencial;

Normalização: Face à resolução de conflitos, começa a evidenciar-se espírito de equipa potenciador de identidade coletiva. Determinam-se regras, comportamentos e valores face à operacionalidade da equipa. Aumenta a motivação, o esforço participativo, a eficácia e a autonomia;

Desempenho: Aumento da proatividade. Maior interdependência e flexibilidade devido à maturidade coletiva e ao aumento da autonomia, potenciadoras de acentuada capacidade de tomada de decisão reflexiva, desprovida de supervisão externa;

Dissolução: Devido ao decréscimo da operacionalidade resultante da diminuição de tarefas, alguns autores apelidam esta fase de “Estado de Luto”. Alguns elementos saem da equipa, podendo deste facto resultar imprevisibilidade relativamente ao futuro da mesma. Verifica-se diminuição da motivação coletiva e individual.

### **I. 9. 6. Liderança Transformacional**

A Liderança Transformacional é um processo transcendente, com recurso à inteligência emocional. Esta Liderança é também Emergente já que, conforme Lourenço (2000, p. 120), é um processo de liderança em que o líder exerce a liderança independentemente da posição hierárquica ou cargo.

Neste encaço, a liderança transformacional alavanca o potencial de cada ser humano elevando-o a níveis surpreendentemente satisfatórios, tanto de desempenho como de comportamento e reconhecimento. É um processo de influência em que o líder consegue tecer, de forma equilibrada, a sua autoridade informal com as exigências inerentes à missão e às tarefas, sem perder a confiança e o respeito dos seus liderados e, persistindo, sempre, na procura do bem-estar espiritual para os seus liderados, aos quais considera o seu bem essencial para o cumprimento da sua missão. A sua honra reside no sucesso dos seus liderados.

A liderança transformacional é desprovida de transação e dotada de reconhecimento. Neste ponto de vista, Jr. Nye, (2009, p. 89), realça que a autoridade formal do líder é

reconhecida pelos outros, não por este recorrer às emoções primárias como o ódio, o medo ou a ganância, mas sim porque os recursos de poder por ele utilizados apelam à valorização pessoal, aos valores morais e aos ideais, inspirando-os e fortalecendo-os.

Para Hooper & Poter (2003), o processo de mudança para desbloquear o potencial humano a um nível elevado de atuação; a gestão das emoções; a definição de uma direção; o exemplo a seguir; o autoconhecimento, o alinhamento; e a conduta comunicacional eficaz são áreas características da Liderança Transformacional.

Rouco & Sarmiento (2014) salientam que o líder transformacional, por ser emergente e informal, influencia os liderados para um ambiente de partilha e comunhão das suas visões e dos seus valores, conduzindo a desempenhos para além das expectativas de ambos.

Kennedy, (2013, p. 7), reforça que o processo de liderança transformacional desenvolve proatividade nos liderados, ao influencia-los para um desempenho desprovido de indicação ou ordem prévia, ou seja, realizam as tarefas por gosto em vez de estarem dependentes do controlo das ações ou da autoridade. Esta premissa vai de encontro ao defendido por Jesuino (1996, p. 55) ao salientar que os indivíduos que dirigem os outros através da autoridade legal são considerados líderes formais (não emergentes).

Conforme enumerado por Judge & Piccolo, 2004; Bass et al., (2003) os quatro factores essenciais da Liderança Transformacional são:

1. A Influência Idealizada/carisma: Interação apelando à inteligência emocional, liderança pelo exemplo, manifestação de coragem moral, firmeza, partilha do risco apelando aos valores, prática do altruísmo;
2. A Motivação Inspiracional: Otimismo, comprometimento, prática do espírito de equipa e espírito individual;
3. A Estimulação Intelectual: Apelo à criatividade, à inovação, desafio do *status quo*;
4. A Consideração Individualizada: Criação de um clima de suporte para agir como *coach* e mentor (líder *coach*); valorização da existência do outro para alavancar o que nele há

de melhor, orientando-o para o sucesso profissional através de um processo de desenvolvimento intrínseco mútuo e partilhado.

## **I. 10. Discussão Final**

Consideramos que as abordagens efetuadas anteriormente são pertinentes, no sentido em que permitem encarar a realidade deste processo de ensino/aprendizagem de forma sistémica. Partindo da realidade que a turma (PIEF) representa a nível socio educativo, pretendemos tecer as variáveis para ir de encontro às necessidades básicas educativas dos alunos. Desta forma, a acuidade será sempre uma constante sob pena de haver um retrocesso durante a operacionalização deste processo, caso se verifique negligência. Devemos, portanto, ter a noção que, nestes casos, o fator tempo é essencial, assim como as relações diádicas ou triádicas em cada nível onde os intervenientes se inserirem e, também, os respetivos contextos. Por outro lado, as dinâmicas de motivação a partir de algumas ferramentas de *coaching* serão um fator adjuvante no processo de influência à mudança no qual a liderança ocupará lugar importante como ferramenta geradora de influência objetiva, sem nunca perdermos o foco deste processo que é, criar e desenvolver condições adequadas para um processo de ensino/aprendizagem transformacional baseado na Educação Musical/Música.

Pretende-se, portanto, desenvolver competências que capacitem os alunos para intervir nos mais diversos contextos que exijam ação sócio escolar adequada e eficaz, fortalecendo a coesão da turma e permitindo que esta, alicerçada nos valores éticos e morais, exerça influência útil recíproca com os pares e, também, com toda a estrutura organizacional, num processo educativo coletivo, íntegro, integrado, integrador e exequível. Assumir-se-á como parte de um mecanismo educacional e formativo operacional, destinado a cooperar voluntariamente com toda a estrutura organizacional.

Observamos que este processo de ensino/aprendizagem representa uma operacionalização estratégica que será importante para os alunos, por se basear na geração e disseminação de competências transformacionais que permitam a aprendizagem efetiva da Educação Musical/Música de forma motivada e voluntária. Pretende-se também que,

no seu cotidiano, cada aluno efetive mudança percebida ao ponto de interagir com a organização/escola de forma cada vez mais exemplar e contagiante, ao mesmo tempo que se auto nivela e auto alinha, praticando, assim, inclusão sócio escolar, sã e voluntária.

## **II. METODOLOGIA**

## II. 1. Problemática e objetivos gerais

Para a concretização deste projeto não foram realizadas observações prévias de aulas, uma vez que as professoras cooperantes não integravam a respetiva Equipa Pedagógica da turma PIEF, pelo que, até à data do início do projeto, os alunos não haviam tido qualquer experiência educativa com as mesmas.

Face a especificidade do referido Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) e das características da turma em questão, este processo de Ensino/Aprendizagem desenvolveu-se transversalmente, para nutrir competências, nos alunos, conforme as respetivas necessidades pedagógicas básicas, essenciais para a realização do mesmo.

Para tal foi imprescindível que antes do início do processo ensino/aprendizagem nos debruçássemos sobre as seguintes questões que considerámos essenciais: O que é o PIEF? Como surgiu o PIEF? Quais os objetivos da medida PIEF?

Depois de estudadas as respostas às questões anteriores, considerou-se, também, importante observar a escola no sentido de “medir” o alinhamento entre a cultura organizacional e o clima organizacional: Seu funcionamento organizacional; A estrutura organizacional e respetivo espírito de missão; O comportamento/relacionamento dos alunos - entre eles, com os professores e com os técnicos de apoio à educação - durante o recreio, no bar, no refeitório, à entrada das salas de aula antes dos professores chegarem, comparando com os comportamentos de cada um, também, fora da escola com o objetivo de se realizar reflexão sistémica objetiva.

No intuito de se apurar o grau da acuidade comunicacional, observou-se também a comunicação verbal - intensidade do som das vozes, qualidade/pertinência das palavras (respeito, gestão das emoções) – e a comunicação não-verbal através das respetivas posturas na interação socio escolar - pertinência Vs impertinência gestual.

A primeira aula com os alunos do PIEF foi frustrante, pois, embora a turma já tivesse conhecimento do horário relativo à nova aula de Educação Musical, nenhum aluno compareceu. Este facto obrigou que se solicitasse apoio a partir da Diretora de Turma (DT), da Técnica de Intervenção Local (TIL) e, também, dos alunos que frequentavam o 3º ciclo, na mesma escola, para, ao se cruzarem com os alunos do PIEF lhes transmitissem que, “ (...) *Há um professor de Educação Musical novo na escola. Ele tem um desafio*

*novos para a turma PIEF e, gostaria de poder contar com a presença da turma PIEF na próxima aula.”*

Na segunda aula compareceram seis alunos representando cerca de 50% do total da turma.

No intuito de apurar as características de cada aluno em particular e da turma em geral, tentámos perceber até que ponto os alunos poderiam manifestar comportamentos divergentes. Para esse efeito apoiámo-nos em algumas premissas de autores da sociologia, nomeadamente Vygotsky, Reich, Parsons e Merton.

Deste modo, para o professor estagiário, o processo iniciou-se, na fase da responsabilização (sem aulas previamente observadas), obrigando a que se efetuasse o levantamento das características da turma, sua auto caracterização no contexto educativo e sócio escolar, para posteriormente serem ponderadas os tipos de ferramentas a serem utilizadas, assim como os respetivos métodos e estratégias.

Ao aceitar o desafio que este processo representava, pretendeu-se, prioritariamente, criar, nos alunos, mudança atitudinal/comportamental, individual, coletiva e social, por forma a alcançar as condições propícias para um processo de ensino/aprendizagem objetivo. Para tal recorreu-se à utilização de ferramentas transversais à educação musical, através do recurso aos Modelos Ecológico e Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, da Liderança Transformacional, da Liderança de Equipa e do *Coaching* para possibilitar uma eficaz gestão do stresse e crescente desenvolvimento de resiliência.

Considerando que num processo de influência, uma mensagem desprovida de importância é uma mensagem vã, por carecer de significância, valorizou-se a holística como forma de estimular a comunicação liberal e a partilha de sentimentos e emoções dentro da sala de aula, uma vez que o objetivo específico deste processo visava criar mudança comportamental e atitudinal nos alunos. Assim, partindo do princípio que, para se operacionalizar mudança de comportamentos e atitudes é necessário haver, previamente, mudança na forma de pensar, tornou-se necessário estimular os alunos a desenvolverem outras formas de pensar que não aquelas a que estavam habituados, no intuito de conseguirem atribuir os significados certos às coisas certas e, nos devidos contextos. Para esse efeito considerou-se que a escola - sala de aula, a interação aluno-escola (colegas, professores, funcionários) - e a comunidade em geral, representavam o

nicho do nosso processo transformacional. De salientar que houve sempre a preocupação em aceitar a diferença de pensamento, valorizando cada manifestação oponente no sentido de estimular cada aluno para uma cultura de transparência, honestidade e lealdade, - saber-ser; saber-estar; saber-falar; saber-escutar e saber-fazer - fazendo emergir o carácter de cada um. Desta forma seria possível conhecer e compreender a maneira de pensar e de agir de cada aluno. Resumidamente, pretendeu-se operacionalizar, logo desde o início do processo ensino/aprendizagem, uma estratégia de escuta ativa, no intuito de medir, qualitativamente, sentimentos e emoções. Para uma maior certeza relativamente a estas manifestações, prolongou-se esta estratégia durante as primeiras três semanas de aulas. Só assim seria possível apurar se as respetivas manifestações seriam meramente ocasionais ou duradoiras/típicas, sendo que, ao serem duradoiras permitir-nos-ia elaborar, posteriormente, outras estratégias em conformidade com as características de cada aluno em particular e, da turma em geral, no intuito de concretizar, simultaneamente, um alinhamento comportamental e atitudinal, condição ideal para a operacionalização de um trabalho coletivo, dotado de espírito de equipa, para o que, utilizaríamos a Educação Musical/Música como ferramenta principal.

Neste encaço, detetou-se elevado stresse; elevada necessidade de afirmação; ausência de resiliência psicológica objetiva; baixa autoconfiança; fraca confiança na escola e na maioria dos professores; inexistência de confiança recíproca; ânsia; raiva; tristeza; desilusão; elevada ambição pessoal; fraca esperança individual e coletiva para a concretização dos objetivos de cada um, especialmente, os objetivos escolares.

Atendendo a este facto, optou-se evitar a imposição de normas na sala de aulas logo no início do nosso processo, uma vez que já havia sido detetado que o incumprimento de regras era uma das formas que os alunos utilizavam para chamarem a atenção daqueles que os rodeavam, especialmente dentro da escola. Desta forma pretendeu-se que cada aluno atribuísse valor acrescido ao comportamento do professor e às mensagens que este partilhava, ou seja, que seguissem o exemplo, mantendo-os na sala de aula e na escola.

Baseado neste ponto de vista, considerou-se que a Educação Musical/Música seria uma excelente ferramenta pedagógica para desenvolver um processo de transformação nos alunos da turma PIEF do Agrupamento de Escolas Miguel Torga em Bragança, no intuito

de desenvolver, neles, comportamentos, atitudes e competências, facilitadoras de inclusão sócio escolar ativa, proativa, voluntária e efetiva.

No entanto, depois de auscultar a turma foi perceptível que para alcançar os objetivos pretendidos seria necessário recorrermos, previamente, a outras ferramentas que não a Educação Musical, pois, as características evidenciadas pelos alunos, revelavam acentuado desalinhamento ao manifestarem desinteresse pela aprendizagem, falta de coesão, tendência para o conflito, desagrado pela escola e pelos professores, desinteresse relativamente ao cumprimento das normas escolares dentro e fora da sala de aula e ausência de focalização escolar individual e coletiva. Essa carência de pré-requisitos sócio escolares levou-nos a estimular o desenvolvimento dos alunos para o exercício da cidadania conforme o preconizado por (Cachapuz et al, 2002), para o que nos apoiámos estrategicamente nos seis «saberes básicos transversais (competências): aprender a aprender; comunicar; cidadania ativa; pensamento crítico; resolver situações problemáticas; e gerir conflitos».

Entretanto, constatou-se que os alunos estavam recetivos à ideia de participarem num projeto de “Música” frequentando as aulas de Educação Musical.

Foi notório que maioritariamente nutriam gosto pela música e, que, cada um estava munido do seu repertório preferido, exibindo-o sempre que houvesse oportunidade para tal. Marcavam, assim, a respetiva posição social no contexto da sala de aula, quase sempre de forma inoportuna, afirmativa e impositora.

Este facto permitiu definir o ponto de partida do processo que, rapidamente nos levou a concluir que havia muito que fazer para conduzir os jovens alunos na concretização daquele projeto.

Todos faziam questão de querer mostrar orgulhosamente as canções que armazenavam nos seus telemóveis. Conheciam grande parte das letras que, eram maioritariamente em Português, e entoavam as respetivas melodias. Pontualmente, alguns sugeriam canções em Inglês e Espanhol devido ao referencial cultural a que estavam mais ligados.

Esta diversidade cultural representou o foco das ações iniciais a desenvolver, uma vez que ao ser apresentado um gosto musical, por um dos alunos, os restantes retaliavam com as respetivas preferências, marginalizando a intensão/proposta apresentada pelos colegas.

Verificou-se, no entanto, que havia coincidências em alguns gostos musicais/canções, sendo que, este facto ao ser constatado por ambos, era imediatamente posto de parte, pois, como foi

verificado anteriormente, a turma encontrava-se na fase de disputas de papéis (turbulência) na qual cada aluno recorria às suas preferências musicais para ocupar a posição social almejada ao nível da turma e na sala de aula. Desta forma demonstraram confusão entre gostar de música e, aprender e desenvolver música, individual e coletiva, sendo notório que a forma como comunicavam era ineficiente e dificultava, de certa forma, que se alcançasse consenso.

Apurámos, também, que os alunos estavam mais preocupados com os respetivos gostos musicais, do que, propriamente, em desenvolver competências na âmbito da Educação Musical/Música e realizar um projeto. Não se apercebiam, porém, que, gostar de uma canção e entoá-la não é sinónimo de fazer um bom trabalho interpretativo. Também não demonstraram perceção da adaptabilidade eficiente da voz, relativamente às canções que gostavam, confundindo o facto de gostar da canção com o querer interpretar a canção tal e qual como a conheciam, ou seja, na tonalidade original. Desconheciam que uma canção num determinado tom, pode ser transposta para outra tonalidade consoante as características do novo intérprete. Eventualmente, poderia suceder que a voz daquele que gostava de uma determinada canção estivesse alinhada com a tonalidade da mesma. No entanto, reconhecer a transposição tonal de um tema musical como forma de adaptabilidade para a sua interpretação era uma das competências que seriam desenvolvidas no processo Ensino/Aprendizagem, uma vez que os alunos demonstraram que gostavam de cantar e, também, de imitar os seus ídolos. Este procedimento apresentar-se-ia, portanto, como uma forma de os alunos se afirmarem tanto no contexto da sala de aula como no contexto socio escolar.

Outro aspeto a trabalhar e a dar frutos, residia no estilo característico de cada intérprete. Consciencializar os alunos a desenvolverem os seus próprios estilos, em vez de imitarem outros, revelar-se-ia uma tarefa complexa mas também compensadora, pois uma vez que tomavam consciência que o melhor intérprete e o melhor estilo reside em cada indivíduo, com todas as suas características, a motivação para desenvolver outras competências no âmbito da Educação Musical e noutras Áreas do Saber aumentou.

Convidámo-los, portanto, a manifestarem as suas opiniões e preferências nesse contexto, aproveitando a interação para perspetivarmos uma gestão equilibrada da turma: Suas atitudes, comportamentos, gestão de stresse, comunicação, apetência para a aprendizagem, autoconfiança, confiança recíproca e grau de resiliência que, gradualmente seriam desenvolvidas até ao fim do projeto.

## II. 2. Modelo de investigação-ação

Podemos considerar a investigação-ação um processo gerador de conhecimento ativo pois elas articulam-se mediante a prática e a teoria.

Partindo do princípio que metodologicamente agimos tendo em conta a natureza em estudo, os objetos em estudo; a intencionalidade; o enquadramento teórico e os saberes que almejamos, adotámos o Modelo de Investigação-Ação uma vez que este se desenvolve de forma colaborativa.

Para Cunha (2013:125, citado por João, (2014), “a investigação-ação comporta um olhar prospetivo e retrospectivo de conhecimento/ação”.

Para John Elliot (1991: 69) realizamos investigação-ação quando a qualidade da ação que decorre numa realidade social tende a ser melhorada através da elaboração de um estudo.

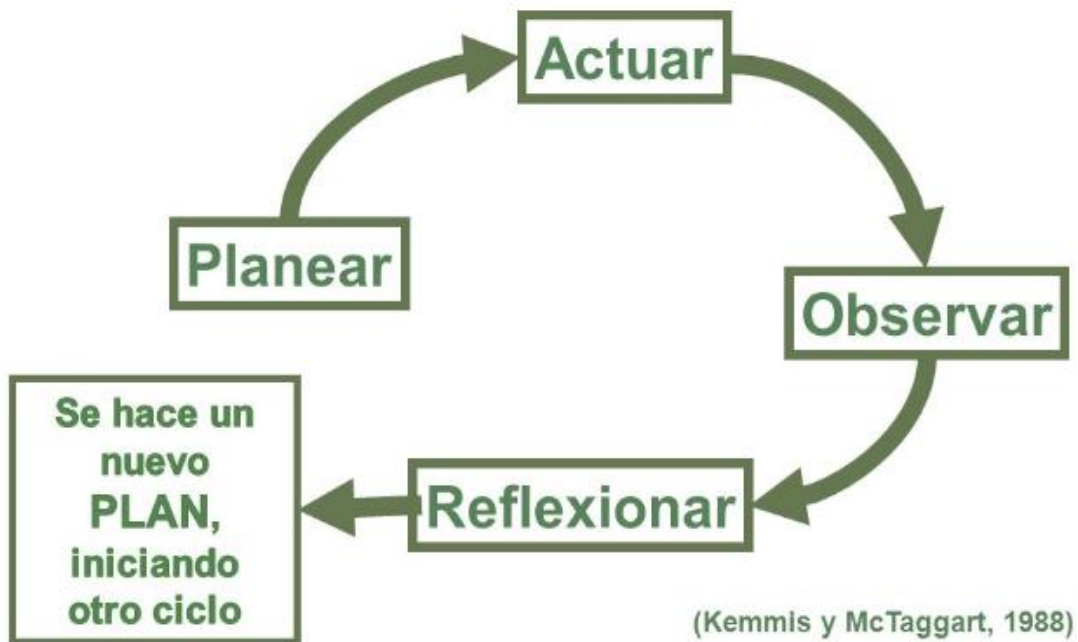
Neste processo de investigação social, considerámos que os pontos de partida num processo ensino/aprendizagem são os objetivos em vez dos problemas.

Depois de detetadas as necessidades educativas essenciais para a concretização do projeto da turma PIEF, em que os objetivos principais eram a transformação atitudinal e comportamental para criar alinhamento socioeducativo possibilitador de aprendizagem e gerador de resiliência, apoiámo-nos no modelo de Investigação-ação de Kemmis que, conforme McTaggart (1988: 9, citados por Máximo-Esteves, 2008: 20) consideram que “A investigação-ação é uma forma de indagação introspetiva, coletiva, empreendida por participantes em situações sociais - incluindo educacionais - com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.”

A mesma autora evoca Altrichter et.al. (1996) salientando que a investiga-ação permite aos professores adotarem as inovações de forma refletida e lidarem com os problemas educativos de forma prática.

Assim, para desenvolvermos o nosso projeto baseámo-nos nas quatro fases complementares da Investigação-ação de Kemmis e MacTaggart (1988) que são: a) Planificação; b) Ação; c) Observação; d) Reflexão.

## El ciclo de Investigación-Acción



**Figura 9:** “Modelo de investigação-ação ” (Kemmis & McTaggart, 1988) in (Flores, 2009)

Neste encaço, com base na realidade que a turma PIEF representava, empreendeu-se mudança individual e coletiva, articulando as ferramentas potenciadoras de influência motivacional representadas pela Liderança Transformacional e pelo *Coaching* que considerámos, igualmente, uma ferramenta útil no exercício da pedagogia. Consequentemente, operacionalizou-se uma reflexão constante sobre os Fatores Histórico-Culturais e a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, para desenvolver capacidade de Gestão do Stresse e Resiliência Percebida, facilitando, assim, a didática da aprendizagem da Educação Musical/Música, cuja essência assentou na Perspetiva de Bruner, resultando, daí, Inclusão Sócio Escolar efetiva.

### **III. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO**

### **III.1. Educação Musical e Flexibilidade no Ensino Básico**

Considero que a profissão de Docente da Educação no Ensino Básico é uma profissão ascendentemente enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional. A Educação Musical no ensino básico ocupa cada vez mais, um papel de elevada importância. As suas características transversais a todas as áreas do saber potencia harmonia e criatividade aos contextos socio escolares. Conforme Willems, “as canções populares, pela sua simplicidade, estão mais perto da alma infantil.” Projetos como «The Vancouver Soundscape» e «The Tuning of the world» ou métodos como o de Dalcroze, Willems entre outros, podem e devem ser postos em prática sem tabus, pois a música detém uma potencialidade tão ampla que se tornará tanto mais rica quanto maior for a diversidade do seu ensino. Um aluno que não revela evolução na flauta de bisel, não deve ser considerado menos competente na prática musical que aqueles que revelam mais facilidades. O ensino da música e a própria música perderiam se todos os alunos revelassem as mesmas potencialidades na aprendizagem de um determinado instrumento, estilo ou género musical.

Incutir um único instrumento aos alunos para a sua aprendizagem, num processo de Educação Musical/Música, para seguidamente avaliá-lo quantitativamente revela-se um procedimento comprometedor para a motivação de alguns alunos e, por consequência, a respetiva aprendizagem artístico-musical. Em minha, opinião, no ensino básico (1º, 2º e 3º Ciclos), não deveriam haver instrumentos obrigatórios com a finalidade de avaliar, quantitativamente, as competências dos alunos. Desta forma potenciar-se-ia a criatividade tanto dos alunos como dos professores, podendo originar ambientes de aprendizagem mais interativos e produtivos.

Ser docente implica estar presente e cooperar com as necessidades nucleares dos alunos. Implica estar pronto para atuar, técnica e sentimentalmente, pensando sempre fazer o seu melhor para que os alunos sejam, também, cada vez melhores. No entanto, penso que, este raciocínio ou condição profissional é também responsável pelo desgaste do professor, pois, normalmente, as espetativas que, como docentes, colocamos nos alunos, são proporcionais ao esforço e empenho que investimos. No entanto, quando os resultados ficam abaixo do expectado, a nossa resiliência é também posta à prova. O mundo está a mudar e, Portugal acompanha essa mudança. O fenómeno da globalização é crescente e

tão veloz que os sistemas educativos têm demonstrado dificuldade em acompanhar. Por outro lado a velocidade com que as Tecnologias de Informação e Comunicação evoluem, em todos os sentidos, representa também um desafio para os professores, principalmente, àqueles que nasceram na “era do papel” e que tiveram que se adaptar/“emigrar” para a era informática/digital. Mas, esse avanço tecnológico obriga a uma adaptabilidade constante na forma como os profissionais da educação devem cumprir a sua missão pois, uma vez que gera mudança atitudinal e comportamental nas pessoas em todos os nichos sociais, elas reagem consoante as avalanches de informação que recebem desalinhando sentimental e socialmente. Felizmente, no que toca à música, como a outras áreas do saber, tudo está mais próximo, principalmente o conhecimento e a diversidade. Por este motivo, nos tempos que correm, ser professor deixou de ter carácter exclusivo de ensino e passou a ser uma profissão de partilha do conhecimento. Lecionar no Ensino Básico constitui, portanto, uma profissão nobre, no sentido em que participamos na construção de Portugal e do Mundo, materializado em cada aluno que ajudamos a formar e a transformar, enquanto cresce, enquanto se desenvolve.

As minhas experiências de ensino/aprendizagem no ensino básico, no âmbito da Prática do Ensino Supervisionada (PES) foram, por isso, enriquecedoras, sendo que, as do 1º Ciclo e 2º Ciclo ocorreram em Bragança e em Mirandela, respetivamente, aquando da minha Licenciatura, pré-Bolonha, na Escola Superior de Educação de Bragança entre 1997 – 2001 e, as quais, foram-me creditadas, pelo que, esta PES se refere principalmente ao 3º Ciclo que, decorreu em Bragança no Agrupamento de Escolas Miguel Torga (AEMT). No entanto reportarei uma experiência de cada Ciclo começando por ordem crescente.

### **III. 2. Prática Do Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ciclo, a minha prática profissional desenvolveu-se na Escola Básica do Toural em Bragança no ano de 2000. Nessa época não havia AECs, sendo o meu curso EB 2/3 variante Educação Musical. Assim, articulava-se o ensino de 1º Ciclo com o ensino da Educação Musical, de que narrarei um episódio relativo a esse contexto educativo.

Recordo uma aula em que os alunos estavam muito irrequietos e barulhentos. Estavam a aprender a tocar, na flauta, as notas DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI e DO à oitava superior, ou seja, a escala diatónica de DO maior. O objetivo final seria a interpretação do refrão da Canção “*Aleluia*” de Leonard Cohen (Cohen, 2009). Era primavera e o sol brilhava no exterior da escola. O intervalo tinha terminado a escassos momentos. Então dirigi-me à turma e perguntei-lhes se queriam participar num jogo. Rapidamente se calaram para de seguida perguntar que jogo iriam jogar. Enquanto eles direcionavam a atenção para mim, eu esfoçava-me para inventar o dito jogo. Segundos depois tive uma ideia e expliquei. O jogo basear-se-ia na criação de quatro grupos. Cada grupo iria tentar imitar o professor que iria tocar algumas notas na flauta. O grupo que vencesse iria para frente da turma atuar. De seguida convidei os alunos a praticarem comigo as respetivas ações musicais. Começámos, então, a tocar as notas da escala de forma muito espaçadas e por graus conjuntos. Depois por intervalos de terceiras. Depois alternando os intervalos com desenhos sonoros diversos. Quando me apercebi que os alunos já tinham a escala de DO maior decorada, começámos a tocar as notas do referido refrão, primeiro uma a uma, de forma lenta e com a duração de mínima, depois, de semínima, depois de colcheia e depois com várias articulações. Rapidamente conseguiram fazê-lo todos juntos de forma espontânea. Então, depois de eu pedir silêncio, interpretei o dito refrão no andamento normal e com as divisões das notas à semelhança da canção original. Repeti três vezes. Quando ia executar pela quarta vez, a turma, espontaneamente, acompanhou-me começando e terminando simultaneamente, demonstrando perfeição admirável. Felizes quiseram repetir várias vezes sendo a seguinte melhor que a anterior. Quando pensavam que tinha terminado expliquei que faltava eu atuar. Então, recorri à guitarra e comecei a dedilhar e a cantar a mesma canção desde o início. A ideia era eles tocarem na flauta aquilo que tínhamos aprendido anteriormente, quando chegasse o momento do refrão. E assim foi. De seguida repartimos os papéis na interpretação da canção. Enquanto uns grupos tocavam o refrão com a flauta os outros cantavam entoando-o com a palavra Aleluia. Foi uma experiência que resultou naquele contexto e tem resultado sempre que a utilizo. Nenhum grupo foi atuar para frente da turma porque venceram todos e, devido à enorme satisfação por eles sentida nem sequer preferiram continuar nos respetivos lugares.

### **III.3. Prática Do Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico**

Neste ciclo, a minha prática profissional desenvolveu-se na Escola Básica 2/3 Luciano Cordeiro em Mirandela no ano de 2001, também no âmbito do estágio da minha Licenciatura pré-Bolonha, durante o 2º semestre.

Prometi aos alunos que iriam ter uma aula diferente das aulas habituais. Como era costume, o início da aula era sempre ligeiramente agitada. Pedi-lhes que fechassem os olhos durante um minuto e que, registassem, por escrito, no mínimo, três perceções sonoras ambientais. De seguida sugeri que partilhassem as perceções recolhidas. Com muito espanto concluíram que as perceções de uns não coincidiam com as dos outros. Então pedi que voltassem a fechar os olhos e que registassem novamente uma única perceção. Desta vez repararam que já havia mais coincidências mas que em alguns casos, a perceção que registaram pela segunda vez não constava da lista das perceções anteriores, mas que, tinha sido percebida por outros colegas. Depois desta recolha sugeri que criassem grupos de três alunos, cada um com uma perceção diferente. Só um grupo ficou com uma perceção repetida. Então, para concluir, convidei os grupos a irem, um de cada vez, para frente da turma, junto ao quadro, para interpretarem os sons que cada um registou. Desta dinâmica emergiram formas de estar diferentes que propiciaram um bom ambiente na sala de aula. Para terminar sugeri que todos os grupos se colocassem em cadeia, em volta da sala e interpretassem as mesmas perceções também em cadeia – um aluno de cada vez. O resultado foi apoteótico e os alunos ficaram perplexos. Descobriram formas novas de fazer música, através de imagens sonoras. Descobriram, também formas de interpretar. Divertiram-se e, acima de tudo, aprenderam a escutar.

### **III. 4. Prática Do Ensino Supervisionada no 3º Ciclo do Ensino Básico**

#### **III. 4. 1. Caraterização do Meio**

A Prática de Ensino supervisionada desenvolveu-se, em Bragança. É uma cidade histórica, capital de distrito situada na região de Trás-os-Montes no extremo norte de Portugal. Situa-se próximo da fronteira com Espanha a norte e a leste. A zona urbana tem

21853 habitantes (Censos, 2011). As suas tradições e costumes são heranças que têm vindo a adquirir desde o paleolítico.

### **III. 4. 2. Caracterização da Escola**

A Escola Miguel Torga situa-se na zona histórica da cidade desde 1986, e resulta da anterior Escola Secundária de Bragança que fora fundada em 1986. Evidenciou-se uma escola de exemplo pela forma com se posicionou face ao projeto Escola Cultural. Esse posicionamento efetuou-se através da:

“(…) via da proximidade relacional, pela humanidade na ação que desenvolvia, pela competência e cooperação dos seus recursos humanos, pelas práticas inovadoras em articulação com uma multiplicidade de projetos distintos, pela inovação tecnológica e pela capacidade inclusiva. Acolhedora de uma população escolar heterogénea – alunos oriundos de agregados familiares de classe média-alta e outros pertencentes a meios socioeconómicos desfavorecidos –, a escola prosseguia uma estratégia de sucesso para todos, através da atenção aturada à diferença, da ação solidária e colaborativa, do diálogo com as famílias e restantes membros da comunidade e da mobilização de vontades e meios através de protocolos e parcerias estratégicas” (Torga, <http://aemigueltorga.pt/>, 2015 - 2016).

Pelo seu aprimoramento resultou o Agrupamento de Escolas Miguel Torga (AEMT). A Escola continua a afirmar-se à comunidade com um serviço de qualidade e dedica todo o esforço, “o combate à diminuição de alunos e ao abandono escolar, a melhoria dos resultados escolares dos alunos, a vivência de facto da articulação curricular ao longo dos ciclos, a motivação e a formação contínua da comunidade escolar, o reforço das relações com outras entidades e a celebração de um contrato de autonomia.” (Torga, <http://aemigueltorga.pt/>, 2015 - 2016).

A oferta Formativa abrange desde o Pré-escolar, o Ensino básico -1º Ciclo; 2º Ciclo; 3º Ciclo – PIEF – Desporto (2º Ciclo e 3º Ciclo), Ensino articulado de dança em colaboração com o Conservatório de Música e Dança de Bragança e Ensino secundário.

«**O contexto socioeconómico de origem dos alunos/índices de escolarização dos Pais/Encarregados de Educação:** Os alunos do AEMT são oriundos do meio urbano e rural. No que diz respeito à situação face ao emprego, 6% dos pais e 8% das mães dos alunos estão desempregados. Neste âmbito, 18% dos pais e 10% das mães registam uma situação desconhecida face ao emprego. Assim, 76% dos pais e 82% das mães têm emprego.» (Torga, <http://aemigueltorga.pt/>, 2015 - 2016)

### **III. 4. 3. Caracterização da sala de aula**

A sala de aula situa-se na cave. Está equipada com projetor, mesas, cadeiras e uma secretária, um quadro verde, um quadro branco, um lavatório, um aquecedor, 18 cacifos para os alunos e um computador com colunas de som. Uma das paredes recebe luz através das janelas de vidro.

A nível musical está equipada com instrumental *Orff* completo e um Órgão elétrico.

#### **III. 4. 4. Caracterização da Turma.**

A turma era constituída por 13 alunos de ambos gêneros que integravam o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), sendo que o efetivo poderia oscilar sempre que se registassem substituições. As restantes caracterizações da turma constam no início deste trabalho, mais concretamente, no modelo teórico.

#### **III. 5. Descrição de experiência ensino/aprendizagem**

A aula desenrolava-se de forma natural. Numa fase inicial os alunos não estavam muito recetivos à ideia de cantar um Espiritual Americano. No entanto, depois de ouvirem e verem a interpretação, pelo professor, aderiram de forma espontânea e simultaneamente com espírito crítico. Este tipo de ocorrência são normais, pois, os alunos ainda vinham com a referência da aula anterior. Contavam, talvez, que esta seria a continuação da mesma, o que não sucedeu uma vez que o tempo de cada aula era muito curto e a ambição e a expectativa perante a criação de mudança nos alunos eram elevadas. Não obstante, um dos alunos resistiu às minhas solicitações evocando que não gostava da canção nem do instrumento *Orff* (xilofone soprano) que lhe fora distribuído. Evidenciou este facto de forma muito clara ao executar, propositadamente, as notas que não devia. Ao aperceber-me desse comportamento, considerei que deveria deixá-lo fazer o que queria até que aproveitei o momento em que o aluno repetiu três vezes o mesmo padrão rítmico e melódico, supostamente sem se aperceber. Era o momento esperado pois, o aluno sem querer havia decorado e mecanizado um padrão por ele criado com intenções disruptivas, pois, querendo fazer mal o que lhe havia sido solicitado, fez o que o professor queria que ele fizesse - Criar Música. Explorar o potencial do instrumento, à sua maneira e com o seu estado de espírito, sem se aperceber que estava a compor música espontânea. Eu, que também havia memorizado aquele padrão reproduzi-o, em notação musical, no quadro da sala de aula para que os restantes alunos vissem que a turma tinha um compositor e elogiei-o. Outros dois alunos, que ficaram com ciúme, alegaram que também sabiam fazer música da maneira como o colega havia feito. Então desafiei-os para que eles também fizessem algo similar resultando dali a criação de mais dois padrões que também memorizei e escrevi no quadro, enquanto distribuía, de igual modo, reforços positivos aos alunos. Como resultado juntamos os padrões e construímos uma “música” inventada na

aula que os alunos, com admiração, ficaram incrédulos ao verem as suas criações transformadas em notas musicais dizendo: “*Stor! Isso que você pôs no quadro foi o que nós fizemos aqui? Bué da fixe.*” *Nunca pensei que eu era capaz de fazer uma coisa assim! Podemos tocar todos?*”

De seguida a turma tocou em conjunto como se já o haviam feito inúmeras vezes. A criatividade inconsciente ao ser aproveitada pode ser frutífera.

Concluindo, parti do princípio que: “enquanto os alunos estão a produzir som, estão a trabalhar e a criar música”. Independentemente dos motivos que os fizeram agir de forma disruptiva, considereei que não era “somente o aluno” que estava a tocar “notas ao lado”. Era a sua mente, o seu subconsciente, as suas emoções, os seus sentimentos, a sua motivação Vs desmotivação. Talvez até a causa tivesse origem em mim como professor. O mais importante, neste caso, é que como professor vi a Oportunidade onde aparentemente sobressaia o Caos. Desta ponderação resultou um trabalho de equipa que salvou a honra da aula e que está expresso na figura abaixo. Objetivo Alcançado. (Pires, Dossiê de Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico., 2016).

**A figura I. III. 1** (em baixo). Retrata o efeito da estratégia focada supra. Os alunos ao verem as suas criações transformadas em notas musicais disseram: “*Stor! Isso que você pôs no quadro foi o que nós fizemos aqui? Bué da fixe.*” *Nunca pensei que eu era capaz de fazer uma coisa assim! Podemos tocar todos?*” (Pires, Dossiê de Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico., 2016).

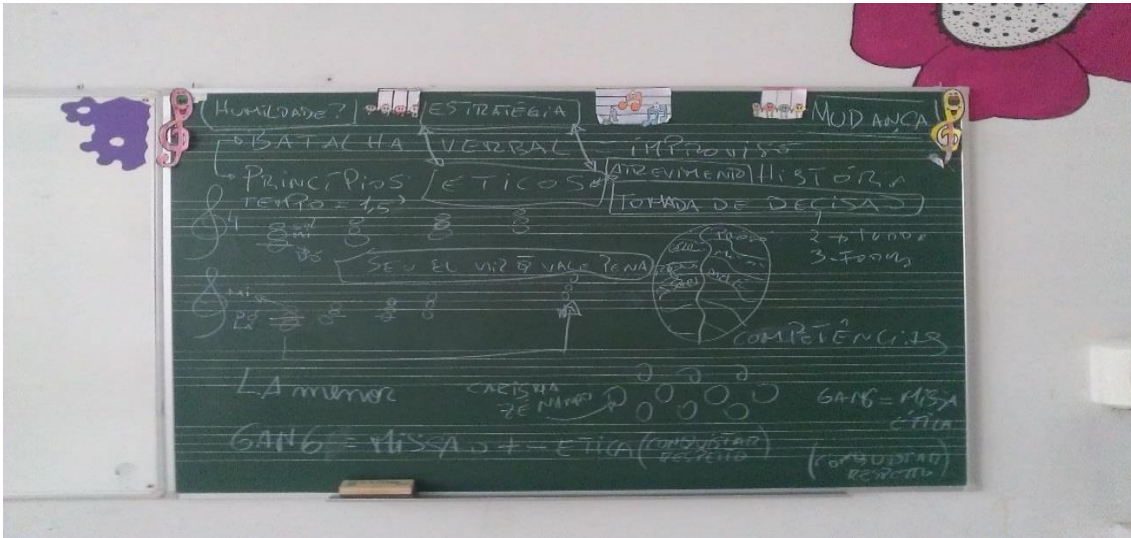


**Descrição da figura I.III.1:** Neste contexto de aprendizagem, considero sempre que o mais importante é o aluno fazer som. Conseguimos ter uma ideia do que lhe vai na alma observando-o. Mesmo tocando de modo disruptivo, ele está descobrindo. E nós também.

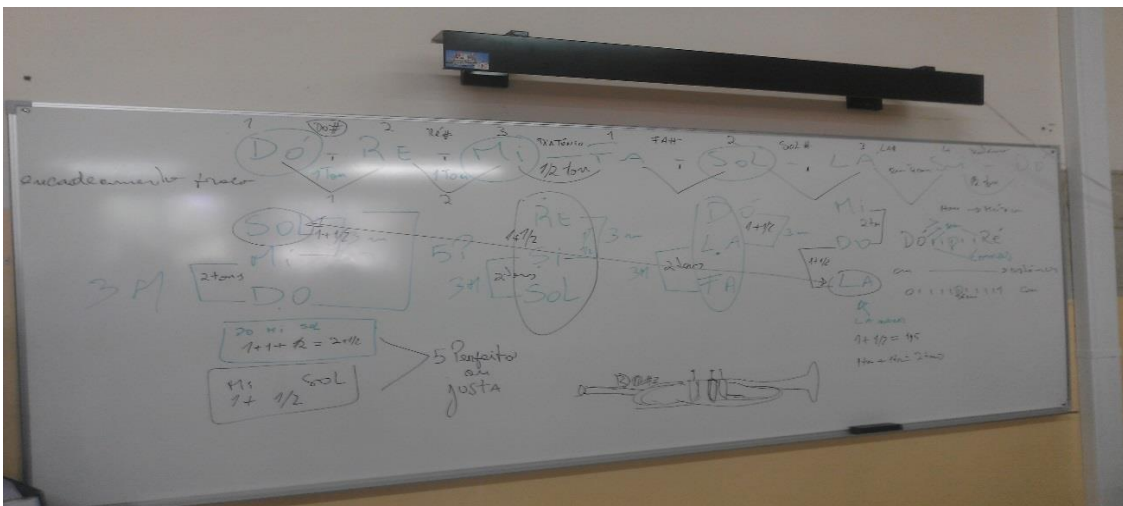
### **III. 5. 1. A Escolha da Canção “Aint no Sunshine when Shes Gone” (Withers, 1960 - 2015)**

A escolha desta canção teve o intuito de despertar curiosidade, nos alunos, para a prática da guitarra, uma vez que a tonalidade original (lá menor) é acessível. A estratégia resultou. No entanto, alguns alunos consideraram que a canção, embora fosse bonita, era antiga demais. Este facto foi uma prenda para mim – professor - porque o aluno que evocou essa observação raramente interagiu com espírito crítico, pelo que, aquela ocorrência revelava já indícios de mudança no aluno. De seguida foi-lhe perguntado se tinha uma sugestão que fosse do seu agrado ao que ele respondeu que tinha muitas mas que “não estava preparado.” Mesmo assim foi convidado a sugerir uma alternativa da qual resultou a proposta de se executar o estilo *Hip Hop*. Como resultado a canção “*Aint no Sunshine When Shes Gone*” continuou a ser interpretada, mas, desta vez, com a particularidade de que a meio da mesma, enquanto se interpretasse instrumentalmente, o referido aluno entraria em “*Duelo hip hop*”, para depois voltar a ser cantada normalmente. Com esta estratégia o aluno protagonizou um papel de destaque no contexto social da turma liderando o grupo ao criar um contexto em que ele era o membro que reunia mais competências para emergir. Seguidamente partilhou liderança partilhada num contexto auto gerido, ao ceder o protagonismo a quem tinha competência mais adequada para desempenhar outro papel, permitindo assim que se evidenciasse interdependência percebida, fator essencial para gerar inteligência coletiva. Consequentemente os alunos começaram a interagir e a gostar da vivência, resultando uma vez mais o pedido para o professor ficar mais tempo com eles, o que durou até a escola fechar. Mais um tempo suplementar de duas horas e meia de aula. (Pires, Dossiê de Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico., 2016)

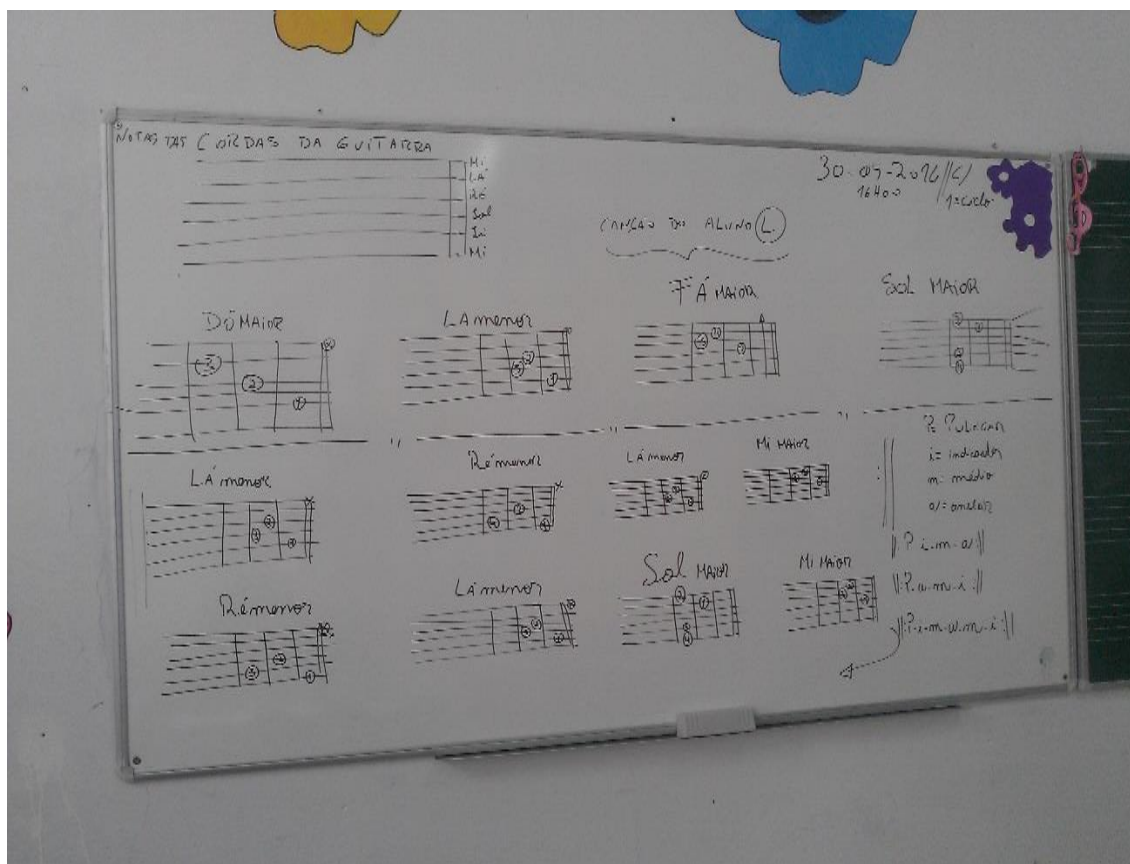
A **figura I.III.2** (em baixo). Retrata o carácter transversal da aula. Conseguiu-se criar música e trabalhar em equipa ao mesmo tempo que se desenvolviam outras competências potenciadoras de mudança.



**Figura I.III.3** (em baixo). Descreve uma aula de Harmonia e instrumentação e acústica. Essencial para os alunos compreenderem as progressões harmónicas e respetivos encadeamentos. Depois desta aula os alunos conseguiram desenvolver facilmente aprendizagem na prática da guitarra e do teclado, resultando desse efeito a criação de uma canção, com texto e música, dedicada à sua TIL – Técnica de intervenção local. (Pires, Dossiê de Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico., 2016)

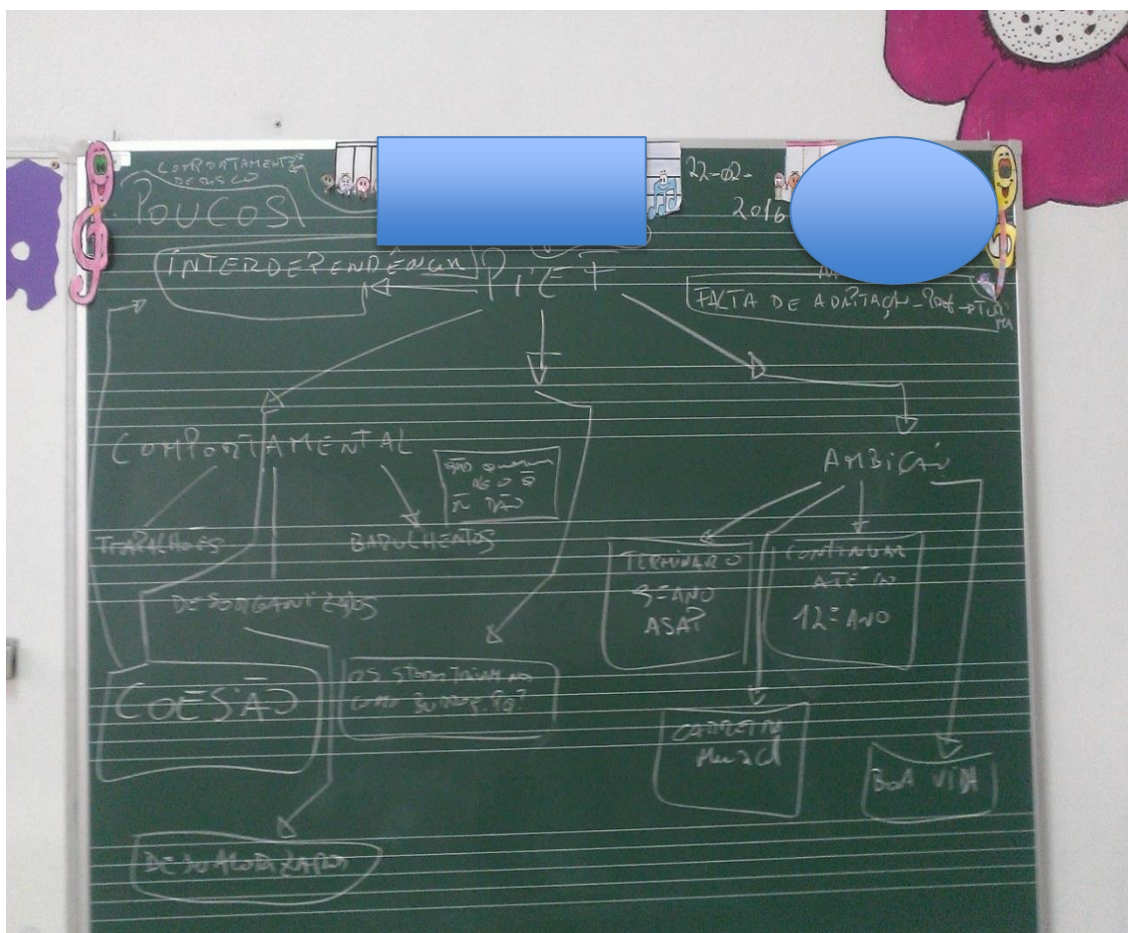


**Figura I.III.4** (em baixo). Aula de guitarra com recurso às figuras ilustrativas do braço da guitarra com as respetivas posições dos acordes. Acorde na 1ª Posição. Desta aula resultou a criação melódica, com os respetivos acordes, da canção por eles criada em homenagem à TIL – Técnica de Intervenção Local.



Estudaram também a técnica para tocar Tambor, Caixa e Bombo revelando Resiliência percebida, testemunhando os progressos dos alunos, pois, nesta fase final do processo, eles já conseguiam estudar, individualmente, durante duas horas consecutivas, demonstrando que não queriam ser interrompidos. Vale a pena recordar que no início não se conseguiam concentrar mais de dez segundos. Objetivo Alcançado. (Pires, Dossiê de Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico., 2016).

Na **Figura I: III. 4.** Constam alguns dos temas abordados e debatidos, pelos alunos, durante a primeira aula através da Auscultação coletiva/*Brainstorming*/Produção ideológica.



**Reflexão crítica da aula:** Primeira aula. Foi notório o descontentamento dos alunos em relação ao contexto escolar. Detetou-se elevado stresse; elevada necessidade de afirmação; ausência de resiliência psicológica objetiva; baixa autoconfiança; fraca confiança na escola e na maioria dos professores; inexistência de confiança recíproca; ânsia; raiva; tristeza; desilusão; elevada ambição pessoal; fraca esperança individual e coletiva para a concretização dos objetivos de cada um, especialmente, aos objetivos escolares.” Pretendeu-se que os alunos comunicassem abertamente.

## **IV. RESULTADOS**

#### **IV. 1. Discussão dos Resultados**

Os resultados obtidos revelaram que os alunos desenvolveram resiliência percebida, alinhamento atitudinal/comportamental e gosto pela aprendizagem da Música/ Educação Musical e outras áreas do saber.

Foram notórias as melhorias nas relações socio afetivas entre os alunos e, também, com os professores e restante comunidade educativa. Resultou, deste processo, acrescida autoconfiança, confiança recíproca, auto eficácia, coragem para assumir os atos e equilibrada gestão do stresse e conflito, assim como uma acentuada melhoria na gestão do tempo e na assertividade, graças à pertinência cuidadosa na gestão dos conteúdos e do acompanhamento fora da sala de aula em que a TIL – Técnica de Intervenção Local manteve presença constante e meritória.

De salientar que os resultados obtidos, embora planeados e planificados, foram sempre espectados de forma cuidadosa e realista, dada a imprevisibilidade, gravidade, periodicidade e durabilidade dos comportamentos disruptivos. Este clima de incerteza era uma constante que veio a diminuir com o tempo.

Acresce salientar que os resultados alcançados devem ser encarados como um ponto de partida para, ininterruptamente, manter a evolução/desenvolvimento dos alunos sem perder o foco essencial que é a Inclusão Sócio Escolar e que esta, sendo passageira, deve preparar os alunos para a sua integração na sociedade. Atendendo à idade da maioria dos alunos (PIEF) intervenientes neste processo, deverá ter-se em conta que a distância temporal que os separa da vida/contexto Sócio Profissional para uma vida ativa e emancipada na sociedade em geral é de menor duração que o tempo que outros alunos do ensino dito normal dispõem.

Neste processo a Educação Musical/Música serviu de trampolim/amplificador das competências sócio educativas desenvolvidas a partir das restantes ferramentas, por representar o objetivo essencial do nosso processo e, também, por exigir do aprendente pré-requisitos sociais e educativos basilares. Convém salientar que embora o processo não tenha começado com a aprendizagem da música, a gestão do tempo relativamente à exequibilidade dos conteúdos ministrados foi ótima, por ser necessário “desbravar o

terreno” onde iríamos descobrir o potencial dos alunos. Desta forma, uma vez adquiridas as condições mínimas para empreender aprendizagem musical, o tempo foi valorizado e aproveitado com menos comportamentos disruptivos do que poderiam surgir se operacionalizássemos o processo pela ordem oposta, ou seja, de forma mais eficiente.

Assim, tendo em conta que a Educação Musical/Música despertara os alunos para a vida artística musical, através do desenvolvimento de competências Sócio Educativas adequadas, a continuidade deste processo poderá surtir efeito, no sentido de dar seguimento à responsabilidade objetiva e, à vontade de “aprender” e de “bem-fazer” que os alunos desenvolveram. Continuar a medrar, nos alunos, estas competências nucleares, aleando-as a outras áreas do saber, poderá ser uma mais-valia para a vida futura dos mesmos.

Podemos afirmar que, no decurso deste processo transformacional, a resiliência psicológica foi um dos factores que mais se destacou. Tal deve-se ao facto de esta ser um fator comum a todas as ferramentas utilizadas. De salientar que, no início do processo, a resiliência evidenciada pelos alunos era escassa ou quase nula, não ultrapassando os dez segundos na focalização dos objetivos na aprendizagem dos conteúdos. No final do processo os alunos conseguiam estudar música, de forma concentrada e objetiva, superando as duas horas e meia (150 minutos), independentemente dos ruídos circundantes, chegando mesmo a pedirem para o professor ficar mais tempo com eles fora do horário normal escolar, facto que aconteceu com aulas extras durante os fins-de-semana. Portanto, as ferramentas utilizadas neste processo exigiam, de forma cada vez mais objetiva, que os alunos desenvolvessem resiliência a partir de dinâmicas que proporcionaram uma adequada Gestão do Stresse aliada aos Valores Ético-morais, e à empatia cultivada com o professor, evitando desistências e as respetivas frustrações daí consequentes. Podemos, portanto, afirmar que, estrategicamente, a mudança desejada e alcançada começou pelo desenvolvimento da resiliência psicológica, percebida, logo a partir da primeira interação com os alunos.

A **figura I. III. 6** (em baixo) Representa o esquema integral do nosso processo de Ensino/Aprendizagem baseado no modelo hierárquico de Maslow.



Conforme a figura acima apresenta, o processo teve, como base geradora de mudança, a Liderança Transformacional e o *Coaching* como ferramenta desta e da Pedagogia norteada pela realidade representada pela turma PIEF. Estas ferramentas potenciadoras de influência motivacional foram articuladas a partir de reflexões constantes, relativamente aos Fatores Histórico-Culturais e à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, no intuito de se alcançar melhor percepção individual e social, para possibilitar o desenvolvimento constante da capacidade de Gestão do Stresse e Resiliência Percebida, essenciais para facilitação da Didática da Educação Musical/Música, cuja essência assentou na Perspetiva de Bruner e, de que resultou Inclusão Sócio Escolar efetiva.

De salientar que durante o mesmo processo de mudança gerada nos alunos, assentou sempre nos seguintes fatores basilares intrínsecos: Comprometimento; Espírito de Equipa; Humildade; Criatividade; Assertividade; Coesão; Altruísmo; Abnegação; proatividade; Acuidade; Lealdade; Camaradagem; Inovação; Responsabilidade Objetiva; Integridade de Carácter; Autenticidade; Motivação Intrínseca; Interdependência; Inteligência Coletiva; Inteligência Emocional; Confiança Recíproca; Auto Confiança; Auto Eficácia; Auto Descoberta; Valores Ético-Morais; (Cachapuz et al, 2002), seis «saberes básicos transversais (competências), reconhecidos internacionalmente: aprender a aprender; comunicar; cidadania ativa; pensamento crítico; resolver situações problemáticas; e gerir conflitos».

## **V. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme Pereira A. (2007) os crescentes estudos relativos à criança, em simultâneo com o surgimento de literatura nas áreas da pedagogia, psicologia, sociologia e medicina (pediatria e pedopsiquiatria) têm contribuído para uma melhor compreensão da idade pré adulta. Deste facto resultou a Lei de Proteção à Infância como fator de mudança que tem vindo a ganhar protagonismo desde a segunda metade do século XX. Esta situação levou ao surgimento, em Portugal, desde 1999, das Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, para garantirem, cada vez mais, o bem-estar integral das crianças e dos jovens em perigo, conforme a “*Lei de Proteção de Crianças e de Jovens em Perigo, capítulo I, Artigo 1º*”. Assim, as instituições passaram a substituir a culpabilidade e as punições das crianças e jovens em risco pela inocência, pela fragilidade e pela ingenuidade. Atualmente as referidas comissões são designadas por Comissões de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ). Estas comissões reconhecem, mediante as normas inerentes, a necessidade da vida em família num clima de felicidade, num ambiente tranquilo de amor e compreensão, com a finalidade de conservar os princípios de defesa das crianças e jovens face à pobreza, ao desemprego, às más condições de Higiene, ao trabalho infantil, à degradação habitacional, ao alcoolismo, à toxicodependência, à violência, negligência e mau ambiente dentro e fora do nicho familiar.

Estes riscos, que são uma realidade social aos quais as crianças e jovens estão cada vez mais sujeitos, refletem-se nos contextos escolares, uma vez que é na escola - entidade microssocial - que as crianças e os jovens experimentam uma nova forma de ser e de estar, veiculada pela família escolar (professores, agentes de apoio à educação, funcionários administrativos, etc) e pelas normas vigentes dentro e fora da sala de aulas, perante as quais nem todos os alunos revelam adaptabilidade.

Portanto, a escola faculta, aos alunos, as coordenadas educativas. A escola é uma organização complexa com missões também complexas. É nela que se operacionalizam os processos transformacionais do indivíduo, desenvolvendo nele, o sentimento de pertença e de aprovação social. O indivíduo em transformação representa o sujeito no qual a nação investe o seu património educacional e cultural para dar continuidade ao modelo social pretendido pelo mesmo estado. O professor, nessa engrenagem, ocupa o lugar de maior influência o qual exige engenho, arte, paixão e resiliência extremas.

Colaborar com a escola e com a comunidade num processo ensino/aprendizagem com os alunos de uma turma PIEF exige uma reflexão sistêmica, constante, pois, cada aluno representa uma realidade diferente que acarreta elevado investimento da parte dos professores e das restantes entidades articuladas no processo. Para empreender este processo de ensino/aprendizagem no âmbito da Educação Musical/Música, foi necessário alinhar, previamente, as atitudes e os comportamentos da turma no sentido de transformá-la numa equipa minimamente comprometida com a missão, coesa e empreendedora de competências socioeducativas geradoras de Inteligência Coletiva. Só assim seria possível obter as condições propícias para empreender um processo de ensino/aprendizagem objetivo. Portanto, este processo de ensino/aprendizagem transformacional começou no primeiro contato com a turma, diferindo de outros processos regulares, pois, no nosso ponto de vista, não seria vantajoso começar de outra forma, ou seja, pela Educação Musical/Música. Estávamos interagindo com uma turma PIEF com características únicas. Fazíamos parte da Medida PIEF. A carência de pré-requisitos sócio escolares, por parte dos alunos, obrigou-nos a desenvolvê-los para o exercício da cidadania. Para tal, baseámo-nos no preconizado por Cachapuz et al, (2002 citado por ao assentarmos a prioridade estratégica do nosso processo, nos seis «saberes básicos transversais (competências), reconhecidos internacionalmente que são: aprender a aprender; comunicar; cidadania ativa; pensamento crítico; resolver situações problemáticas; e gerir conflitos».

No final deste Processo Transformacional, os objetivos foram alcançados e os resultados foram excelentes. Baseando-nos nos Modelos Ecológico e Bioecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, nos Princípios de Bruner, na Liderança Transformacional, Liderança de Equipa, na Gestão do Stresse, no Coaching e criaram-se condições sócio escolares para empreender a Educação Musical/Música, gerando Mudança atitudinal e comportamental, individual e coletiva. Assim, desenvolveu-se, nos alunos, Resiliência Percebida, Autoconfiança e Confiança Recíproca e Auto Eficácia, conferindo-lhes adaptabilidade adequada aos contextos normativos e pedagógicos, possibilitadores de Inclusão Sócio Escolar efetiva.

De salientar que face ao número de aulas ministradas (10), ao período letivo de 45 minutos semanais (cada aula) e à especificidade da turma (PIEF), os resultados podem ser considerados excelentes.

A nossa primeira preocupação foi possibilitar que os alunos intervenientes se (re)descobrissem, levando-os a sentirem-se aceites e aceitadores, socialmente, para potenciá-los face aos desafios do seu quotidiano e aos contextos escolares em especial. Com os escassos recursos temporais anteriormente descritos, este objetivo uma vez alcançado deverá ser continuado, sob pena de haver regressão. Portanto, podemos considerar que houve eficácia técnica e que as ferramentas utilizadas, por terem sido geridas de forma pertinente, surtiram o efeito desejado. Não devemos, no entanto, afirmar que o processo se tenha desenvolvido de forma serena, pois, somos da opinião que, sempre que alguém integra um processo transformacional, as probabilidades de resistência à mudança são eminentes. Mas, é neste contexto de resistência à mudança que o agente transformacional se sente realizado e útil, pois, exige mestria na tecelagem das respetivas competências e, engenho e a arte de influenciar para alcançar de forma motivada e para além do que é esperado. Valeu e valerá sempre a pena o desafio.

Nesta ótica considerámos que os Modelos Ecológicos e Bioecológicos de Urie Bronfenbrenner ferramentas essenciais para dar início a uma melhor operacionalização do processo ensino/aprendizagem, uma vez que, analisado o contexto de uma forma sistémica, uma turma PIEF exige uma atuação conjunta fora do vulgar. Baseando-nos na frase, *“o todo é maior que a soma das partes”*, reconheceremos facilmente que uma turma PIEF representa um desafio com dificuldade e necessidades educativas e sociais maior que a soma dos seus alunos. Ou seja, se cada aluno PIEF é um caso complexo, cada turma PIEF representará um caso com complexidade maior que a soma das complexidades dos seus alunos. Daí o facto de causarem maior desgaste intelectual, psicológico e físico em todos os agentes intervenientes. No entanto, podemos aceitar que também se realiza desgaste nos alunos, já que, para eles, também não será fácil conseguirem efetivar mudança voluntária percebida. No entanto, vale a pena frisar que dita mudança, quando alcançada, vem acompanhada de satisfação extrema de ambas partes - professor e aluno. Um pequeno passo em frente é sempre uma grande conquista. Sobre este aspeto podemos fazer a seguinte abordagem: Imaginemos que ao estendermos

a mão para ajudar a erguer do chão um indivíduo com um determinado peso, ele puxa-nos para baixo, ainda com mais força, sempre com o intuito de nos derrubar, em vez de aproveitar a ajuda para se levantar. Que fazer nessas circunstâncias? Devemos Desistir? Puxar com mais força? Exigir? Criticar? Punir? Excluir? Persuadir? Influenciar? Motivar? Ensinar? Voltar a tentar?

Certamente que no processo ensino/aprendizagem e, no caso em questão, com uma turma PIEF, a decisão corretamente generalizada é voltar a tentar. Mudar a estratégia. Recomeçar se necessário; pondo de parte a desistência, as críticas destrutivas, a punição desadequada e a exclusão.

É essa e a causa do desgaste do professor, mas, é um desgaste que sendo resultante da resiliência do docente, contagia o (s) aluno conquistando-o (s), aos poucos, através das próprias conquistas do (s) aluno. Então põe-se a questão: Como recomeçar? Como devemos persuadir? Como conseguiremos influenciar para alcançar os objetivos pretendidos? Como iremos motivar? E, como ensinaremos? Esta é a realidade, relativa, daqueles que trabalhamos com as turmas PIEF. Uma realidade que acarreta muito desgaste para os seus professores e para a escola. As turmas PIEF representam, para as equipas pedagógicas em geral e para os respetivos professores em particular, um desafio constante, perante o qual faz sentido entoar o lema “*Que nunca por vencidos nos conheçam*”. Trabalhar com o PIEF é um processo no qual o docente procura a eficácia e descobre a eficiência, mas, tal não sucede sem antes “desenterrar” as frustrações, as raivas, as tristezas, as desilusões, as ofensas sentidas e sofridas, as ameaças, os vandalismos “e outras coisas mais” que nunca se sabe quais, quando, nem como acontecerão. No entanto, foi necessário extrema acuidade na operacionalização do cruzamento das ferramentas utilizadas e articuladas à componente sócio inclusiva da Educação Musical/Música aleada às teorias Histórico Sociais e aos princípios de Bruner. Face à perceção das manifestações elevadas de stresse, as ferramentas de *coaching*, aleadas à componente da Liderança, demonstraram ser uma mais-valia no processo de influência pretendido, permitindo detetar e minimizar comportamentos disruptivos.

Consideramos que este processo pedagógico transformacional ganhou com o recurso às ferramentas referidas e, com a forma como foram articuladas, embora reconheçamos que poderíamos ter feito mais e melhor.

Trabalhar com uma turma PIEF, exige, portanto, que, mais do que vestir a camisola, tenhamos que defendê-la, transpira-la e cuida-la contra a vontade dos próprios alunos mas, a favor deles. Este processo, sem dúvida alguma, exige liderança, resiliência, mestria, engenho e, arte educativa e pedagógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, N. (2003). *Coaching: o exercício da liderança*. Rio de Janeiro: Campus.
- Agüir, V. &. (6 de Novembro de 1998). *La Verson Castellana de la Escala «Nursing Stress Scale» Proceso de Adaptacion Transcultural*. Obtido em 7 de Maio de 2016, de Scielo - Scientific Electronic Library Online: <http://scielo.isciii.es/pdf/resp/v72n6/castellana.pdf>
- Antunes, J. L. (2002). “Educação e Cultura Científica – Uma Reflexão”. *Qualidade e Avaliação da Educação, Seminários e Colóquios, Conselho Nacional de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baldwin, J. M. (1955). *Behavior and development in childhood*. New York: Dryden.
- Barcelona, U. d. (s.d.). *www.ub.edu*. Obtido em 17 de Maio de 2016, de Universidade de Barcelona: [http://www.ub.edu/psicologia\\_ambiental/uni4/4822.htm](http://www.ub.edu/psicologia_ambiental/uni4/4822.htm)
- Barosa-Pereira, A. (2008). *Coaching em Portugal - Teoria e Prática*. Lisboa: Sílabo.
- Bligh, M. C. (2006). *The Importance of Self- and Shared Leadership in Team Based Knowledge Work: A Meso-level Model of Leadership Dynamics*, . *Journal of Managerial Psychology* 21, pp. 296-318.
- Bligh, M. C., Pearce, C. L., & Kohles, J. C. (2006). *The importance of self- and shared leadership in team based knowledge work: a meso-level model of leadership dynamics*. *Journal of Managerial Psychology*, v. 21, 296-318.
- Bochmann, C. (2003). *A Linguagem Harmónica do Tonalismo*. Juventude Musical Portuguesa. Lisboa Setembro de 2003. Dep. Legal: 199 159/03. ISBN 972-8152-22-1.
- Bolívar, A. (2009). *Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem*.
- Boog, G. G. (1999). *Por que as equipes não funcionam. 4.<sup>a</sup> ed.* . Rio de Janeiro: Campus.
- Brandão, J. M.-N. (2011). *A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens*. Em J. M.-N. Brandão, *A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens*. (pp. 263-271). Ribeirão Preto: Paidéia.
- Bronfenbrenner U. & Morris, P. A. (1998). *The Ecology of Developmental Process - In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner Handbook of Child Psychology: Vol. 1 Theoretical Models of Human Development*. New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1981). *Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Desing*. Cambridge, Massachussets.: Harvard University Press.
- Cachapuz, A. (s.d.). *Saberes Basicos- ociedade do Conhecimento*. Obtido em 06 de Novembro de 2016, de [www.cnedu.pt: http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/SaberesBasicos/6SaberesBasicosSociedadeConhecimento.pdf](http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/SaberesBasicos/6SaberesBasicosSociedadeConhecimento.pdf)
- Cachapuz, A., S.-C. I. (2002). *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Séc. XXI*.
- Camargo, B. S. (s.d.). *www.revistamedicocientifica.org*. Obtido em 17 de Maio de 2016, de [www.revistamedicocientifica.org: http://www.revistamedicocientifica.org/uploads/journals/1/articles/103/public/103-370-1-PB.pdf](http://www.revistamedicocientifica.org/uploads/journals/1/articles/103/public/103-370-1-PB.pdf)
- Campos, L. M. (s.d.). *A música e os músicos como problema sociológico*. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra Centro Estudos Sociais, 71-94.
- Carneiro, R. (1999). *As Encruzilhadas do Ensino Secundário: Breves Apontamentos para uma Reflexão. O Ensino Secundário em Portugal, Estudos, Conselho Nacional de Educação*. Lisboa.
- Catalão, J. A., & Penim, A, T. (2001). *Ferramentas de Coaching*. Lidel Edições Técnicas Lda, 4ª Edição.
- Cawthorne, J. E. (2010). *Leading from the middle of the organization: an examination of shared leadership in academic libraries*. The Journal of Academic librarianship, pp. 151-157.
- Cawthorne, J. E. (2010). *Leading from the middle of the organization: an examination of shared leadership in academic libraries*. The journal of academic librarianship, v. 36, pp. 151-157.
- Censos. (2011). *Instituto Nacional de Estatística*. Obtido de Intituto Nacional de Estatística: [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao)
- Chiavenato, I. (2002). *Construção de Talentos: Coaching e Mentoring - as Novas Ferramentas da Gestão de Pessoas*. Rio de Janeiro: Campus.
- Coaching, O. P. (22 de Novembro de 2016). *coachingprofessional.org*. Obtido de [coachingprofessional.org: http://www.coachingprofessional.org/index.html](http://www.coachingprofessional.org/index.html)
- Cohen, L. (02 de 10 de 2009). *Youtube*. Obtido de Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=YrLk4vdY28Q>
- Collodel Benetti, I. V. (2013). *Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. Pensando Psicologia*. Obtido em 16 de Outubro de 2016, de

Edições - Universidad Cooperativa de Colombia:  
<http://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/viewFile/620/585>

- Conard, J. C., Malina, M., & Münzel, S. C. (2009). *News flutes document the earliest musical tradition in southwestern Germany*. *Nature*, 1-4.
- Conard, N. J., Bolus, M., Goldberg, P., & Münzel, S. C. (2006). *The Last Neanderthals and First Modern Humans in the Swabian Jura*. Em N. J. Conard, *When Neanderthals and Modern Humans Met* (pp. 305-341). Tübingen: Kerns Verlag.
- Conger, J. A. (2003). *Shared Leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. Em J. A. Conger, *Shared Leadership: Reframing the hows and whys of leadership* (pp. 123-140). California: Sage Publications.
- Corn, R. 2. (2000). *Why poor teams get poorer. The influence of team effectiveness and design quality on the quality of group diagnostic processes. Unpublished doctoral dissertation*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Corn, R. (2000). Cambridge: Harvard University.
- Crespo, M. L. (2003). *Estrés*. Madrid: Síntesis.
- Cunha, L. M. (2015 de Março de 2015). *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes*. Obtido em 14 de Novembro de 2016, de Universidade de Lisboa:  
[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914\\_ULFC072532\\_TM.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf)
- Dubrin, A. J. (2003). *Fundamentos do Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Duluc, A. (. (2000). *Liderança e Confiança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Editora, P. (2003-20016). *Resiliência in Dicionário da Língua Portuguesa com acordo ortográfico*. Obtido em 11 de novembro de 2016, de Infopédia:  
<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/resili%C3%Aancia>
- Edlund, L. (1963). *Modus Novus: Studies in Reading Atonal Melodies*. J. & W Chester Ltd. London. NMS 5936 (Swedish, German and English)
- Educação, P. e. (Maio de 2002). Obtido de  
<https://psicologiaufcg.wordpress.com/conteudos/vygotsky/>
- Eletronicas, F. -R. (12 de Julho de 2008). *Sociedade E Educação: A Escola Como Representação Da Sociedade*. Obtido em 01 de novembro de 2016, de Revista Científica eletrônica de Pedagogia:  
[http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/oXXUQG0MCrX2gAg\\_2013-6-28-15-48-26.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/oXXUQG0MCrX2gAg_2013-6-28-15-48-26.pdf)

- Estévez, M. d. (s.d.). *www.moldesmentales.com*. Obtido em 12 de Maio de 2016, de Los moldes la mente: <http://www.moldesmentales.com/otros/mar.htm>
- Fachada, M. (2010). *Psicologia das Relações Interpessoais*. . Lisboa: Edições Sílabo. .
- Ferreira, J. N. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. . Lisboa: McGraw-Hill.
- Fiorelli, J. (2000). *Psicología para Administradores*. São Paulo: Atlas.
- Fischer, N. 1.-d.-H. (s.d.). New York: McGraw-Hill.
- Fischer, N. (1993). *Leading self-directed work teams: A guide to developing new team leadership skills*. New York: McGraw-Hill.
- Fletcher, J. K., & KÄUFER, K. (2003). *Shared Leadership: Paradox and Possibility*. Em C. L. PEARCE, & J. A. CONGER, *Shared Leadership: Reframing the hows and whys of leadership*. (pp. 21-47). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Fournies, F. F. (1978). *Coaching for improved work performance*. Bridgewater, NJ: Van Nostrand Reinhold.
- França, L. G. (Abril/Junho de 1998). *Estratégia de Recursos Humanos e Gestão da Qualidade de Vida no Trabalho: O Stresse e a expansão do conceito de Qualidade Total*. Revista de Administração da Universidade de São Paulo – Vol. 33 – Nº 2.
- Gándara, G.F. de la., & Lorente, M. (1998). *Acústica Musical*. Publicaciones del Instituto Complutense de Ciencias Musicales. Ediciones ICCM, Fernando VI, 4, 28004 Madrid. Depósito Legal: As-2.724-98 ISBN 84-89457-09-3
- Gersick, C. J. (1990). *Habitual routines in task-performing teams*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*.
- Goleman, D. (2014). *Inteligência Emocional. Temas e Debates*. Círculo de Leitores.
- Goleman, D. B. (2011). *Os novos líderes, a inteligência emocional nas organizações*. 4ª Edição. Lisboa: Gradiva.
- Goleman, D. B. (2011). *Os Novos Líderes: A Inteligência Emocional nas Organizações*. Gradiva Publicações.
- Gordon, E. (2003). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: Gia.
- Gorrochotegui Martell, A., Vicente Mendoza, I., & Torres Escobar, G. (2014). *Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar*.

- Green, L. (1997). *Pesquisa em sociologia da Educação Musical*. Revista da ABEM V.04, 25-35.
- Green, L. (1998). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester University Press, 165.
- Green, L. (2003). *Music education, cultural capital, and social group identity*. *The Cultural Study of music*, 263-273.
- Green, L. P. (2006). *Popular music education in and for itself and for 'other' music: current research in the classroom*. *International Journal of Music Education* vol.24, 101-118.
- Guerra, P. B. (2000). *Cerebrus- A gestão intrapessoal. (1ªed.)*. Cascais: Editora Pergaminho Lda.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. . Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Hernández Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia*. . La Laguna: Tafor Publicaciones.
- Hernández Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia*. La Laguna: Tafor Publicaciones.
- Higa efr, T. M. ( janeiro-fevereiro, de 2005). Os estilos de liderança idealizados pelos enfermeiros. . *Rev Latino-am Enfermagem*, pp. 59-64.
- Humanos, G. -D. (s.d.). *GDDB - Direitos Humanos*. Obtido de Instrumentos e Textos Universais: (<http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/emp-conv-oit-182.html>)
- Idalberto, C. (2012). *Construção de Talentos- Coaching & Mentoring*. Rio de Janeiro: Campus.
- Instituto Politécnico de Bragança. (13 de 03 de 2013). *Regulamentos do IPB: Normas Regulamentares dos Mestrados*. Obtido em 07 de 05 de 2013, de IPB-Instituto Politécnico de Bragança . Escola Superior de Educação: [http://www.ese.ipb.pt/portal/page?\\_pageid=575,530197&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ese.ipb.pt/portal/page?_pageid=575,530197&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- João, M. (2011). *Coaching - Um guia essencial ao sucesso do coach, do gestor e de quem quer ser ainda mais feliz*. . Smartbook.
- Jusamara, S. (Abril-Novembro de 2000). *Em Pauta*. Obtido de Em Pauta: <http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/viewFile/9378/5550>
- Kraemer, R. D. (Abril/Novembro de 2000). *Dimensões e Funções do Conhecimento Pedagógico-musical*. Obtido em 11 de 11 de 2016, de Em Pauta: <http://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/viewFile/9378/5550>

- Kraemer, R.-D. (abr./nov. 2000..). *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. Trad. Jusamara Souza. Em R.-D. KRAEMER, *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical* (pp. 50-75 - . , v. 11, nº16/17). Porto Alegre: Em Pauta.
- Krebs, R. J. (Julho de 2006). *A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e o Contexto da Educação Inclusiva*. INCLUSÃO - Revista da Educação Especial.
- Laíssa Eschiletti Prati, M. C. (2007). *Revisando a Inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização - Psicologia: Reflexão e Crítica*. Obtido em 2016, de Scielo: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v21n1/a20v21n1.pdf> -
- Lança, R. (2012). *Como Formar Equipas de Elevado Desempenho*. Lisboa.
- Lazarus, R. y. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Lazarus, R. y. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, A., & BAIÓIA, P. (2011). *O impacto da liderança partilhada no desempenho organizacional percecionado*. *Gestão e Desenvolvimento*. Obtido em 2016, de Universidade Católica Portuguesa - repositório: <http://hdl.handle.net/10400.14/9171>
- Lourenço de Almeida, J. F. (2010). *O Papel Mediador Da Relação Líder-Membro Na Relação Entre O Estilo De Liderança Transformacional E A Coesão Da Equipa: Um Estudo Com Equipas Em Contexto Militar*. Obtido em 2016, de Universidade de Lisboa - faculdade de Psicologia: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2716/1/ulfp037560\\_tm](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2716/1/ulfp037560_tm)
- Lourenço, J. A. (2013). *A liderança das escolas: avaliação externa e percepções dos professores*. Obtido em 2016, de Universidade Lusofona: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/6204/Jos%C3%A9%20Louren%C3%A7o%20-%20A%20Lideran%C3%A7a%20das%20Escolas%20-%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20externa%20e%20perce%C3%A7%C3%B5es%20dos%20professores.pdf?sequence=1>
- Lourenço, L. &. (2009). *Liderança: As Lições de Mourinho*. . Lisboa: Booknomics.
- Lovelace, K. J., MANZ, C. C., & ALVES, J. C. (2007). *Work stress and leadership development: the role of self-leadership, shared leadership, physical fitness and flow in managing demands and increasing job control*. . Human Resource Management Review, v.17, pp. 374-387.
- Lucena, D. (2002). *Qualidade e Diversidade nos Sistemas Educativos. Qualidade e Avaliação da Educação, Seminários e Colóquios, Conselho Nacional de Educação*. Lisboa.

- Mas, B. (. (s.d.). *Intervención psicológica y salud: Control del estrés y conductas de riesgo*. Madrid: Ed. Dykinson.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Medeiros, J. R. (2010). *Coaching: fatores que influenciam a auto-avaliação do coach*.
- Meyer, J. P., & ALLEN, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. . *Human Resource Management Review*, v. 1, pp. 61-89.
- Ministério da Justiça, R. P. (s.d.). *Lei n.º 51/2012. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar*. Obtido em 04 de Novembro de 2016, de Citius: <https://www.citius.mj.pt/portal/article.aspx?ArticleId=1216>
- Mochales, S. y. (10 de Março de 2005). <http://www.cop.es/colegiados/ca00088/pag10.htm>. Obtido em 3 de Abril de 2016, de [www.cop.es](http://www.cop.es): <http://www.cop.es/colegiados/ca00088/pag10.htm>
- Montgomery. Cynthia, A. (2012). *O Estratega – Seja o Líder de sua Empresa Precisa*. Harvard Business School.
- Motta. P, R. (2001). *Gestão Contemporânea - A ciência e a Arte de Ser Dirigente*. 12ª Edição. Editora Record.
- Muchinsky, P. M. (2004). *Psicologia organizaciona*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Muniz, A. R. (2011). *Análise do processo de coaching na carreira de executivos do Vale de Paraíba Paulista*. Obtido em 2016, de Universidade de Taubaté: [http://www.bdtd.unitau.br/tesed simplificado/tde\\_arquivos/2/TDE-2012-11-16T074244Z-437/Publico/Adriana%20Roman%20Muniz.pdf](http://www.bdtd.unitau.br/tesed simplificado/tde_arquivos/2/TDE-2012-11-16T074244Z-437/Publico/Adriana%20Roman%20Muniz.pdf)
- Nanni, F. (2000). *Mass Media e Socialização musica*. Revista Em Pauta v. 11;, pp. 16-17.
- O’Neill, M. B. (2001). *Coaching: treinando executivos*. São Paulo: Futura.
- O’Toole, J. J. (2002). *When Two (or More) Heads are Better than One: The Promise and Pitfalls of Shared Leadership*. . California Management Review, pp. 65-83.
- Online., D. d. (s.d.). *Resiliência - Léxico: Dicionário de Português Online*. Obtido em 11 de novembro de 2016, de <http://www.lexico.pt/>: <http://www.lexico.pt/resiliencia/>
- Parker, G. M. (1995). *O poder das equipes*. Rio de janeiro: Campus.
- Pearce, C. L., & MANZ, C. C. (2005). *The new silver bullets of leadership: The importance of self- and shared leadership in knowledge work*. Em C. L. PEARCE, & C. C. MANZ, *Organizational Dynamics*, v. 34 (pp. 130-140).

- Pearce, C. L., MANZ, C. C., & SIMS JR., H. P. (2009). *Where do we go from here?: Is shared leadership the key to team success?* . Em C. L. PEARCE, C. C. MANZ, & H. P. SIMS JR., *Organizational Dynamics*, v. 38 (pp. 234-238).
- Pearce, G. L. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. . Em C. e. Pearce, *All those years ago: the historical underpinnings of shared leadership* (pp. 1-18). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pearce, G. L. (2004). *The Future of Leadership: Combining Vertical and Leadership to Transform Knowledge Work*. . Em G. L. PEARCE, *Academy of Management Review*, 18 (pp. 47-57).
- Pereira, A. (s.d.). *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*. Obtido em 20 de Outubro de 2016, de [www.academia.edu](http://www.academia.edu): [https://www.academia.edu/773277/PIEF\\_Um\\_Programa\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_Forma%C3%A7%C3%A3o](https://www.academia.edu/773277/PIEF_Um_Programa_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_Forma%C3%A7%C3%A3o)
- Pessanha, M. (2005). *Vulnerabilidade E Resiliencia No Desenvolvimento Dos Indivíduos: Influência da Qualidade dos Contextos de Socialização no Desenvolvimento das Crianças*. Obtido em 11 de Outubro de 2016, de Universidade do Porto: <file:///C:/Users/Convidado/Downloads/84297.pdf>
- Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e Resiliência no Desenvolvimento dos Indivíduos* –. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinheiro, D. (2004). *A resiliência em discussão*. Em D. Pinheiro, *A resiliência em discussão. Psicologia em Estudo* (pp. 67-75).
- Pires, A. (Outubro de 2009). *A Fanfarra do RAAAI. Boletim da Artilharia Antiaérea N.º 9. II Série.*, pp. 64-68.
- Pires, A. (2016). *Dossiê de Estágio Profissional – Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*. Bragança.: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Bragança.
- Pires, A. (s.d.). *A Música das Fanfarras Militares nas Guerras Peninsulares.*, *Eurídice - Boletim da banda do Exército.*, pp. 32-35.
- Pires, A., Reis, D., & Monteiro, S. (2015). *Liderança Partilhada e Equipas Auto Geridas – Estudo de Caso da Fanfarra Militar do Regimento de Artilharia Antiaérea N.º 1*. Portugal: Academia Militar.
- Pires, A. & Santos, C. (2015). *A Gestão de Conflitos e do Stresse Como Fatores Facilitadores da Liderança*. Portugal: Academia Militar
- Polleto, M. W. (2004). *Psicologia Teoria e Pesquisa Resiliência e SDesenvolvimento Infantil de crianças que cuidam de crianças: Uma visão em perspectiva* . Obtido em 13 de novembro de 2016, de [SciELO](http://SciELO):

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722004000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)

Portuguesa, G. d. (s.d.). *www.portugal.gov.pt*. Obtido em 04 de Novembro de 2016, de Governo da Republica Portuguesa: [http://www.portugal.gov.pt/media/703343/20120905\\_mec\\_estatuto\\_aluno.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/703343/20120905_mec_estatuto_aluno.pdf)

Portuguesa, G. d. (s.d.). *www.seg-social.pt*. Obtido em 21 de Outubro de 2016, de Programa de apoio e qualificação da medida PIEF: <http://www.seg-social.pt/programa-de-apoio-e-qualificacao-da-medida-pief-paqpief>

Priberam. (22 de Novembro de 2016). *Priberam*. Obtido de Priberam: <http://www.priberam.pt/dlpo/stress>

*Psicopedagogia*. (s.d.). Obtido de [www.psicopedagogia.com](http://www.psicopedagogia.com): <http://www.psicopedagogia.com/problema-estres>

Quesada, C. V. (2004). *El Concepto de Resiliencia. Aplicaciones en la Intervención Social - Departamento de Trabajo Social y Ciencias Sociales*. Sevilla: Universidad Pablo de olvde.

Quesada, C. V. (2006). *Dialnet*. Obtido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=134612>

Rego, A. &. (2010). *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rego, A. (1999). *Comunicação nas organizações – Teoria e Prática*. Edições Sílabo, Lda.

Rego, A. P. (2007). *Coaching para Executivos*. Escolar Editora.

Reich, W. (1986). *Materialismo dialético e psicanálise*. Rio de Janeiro: Martins Fonte.

Reich, W. (1989). *Análise do caráter*. Ro de Janeiro: Martins Fontes.

Reis, G. G. (2000). *Avaliação 360 graus: um instrumento de desenvolvimento gerencial*. São Paulo: Atlas.

República, P. G. (s.d.). *Convenção nº 182 da OIT relativa à Interdição das Piores Formas de Trabalho das Crianças e à Acção Imediata com Vista à sua Eliminação*. Obtido em 01 de Novembro de 2016, de Gabinete de Documentação e Direito Comparado: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/emp-conv-oit-182.html>

Ricardo, L. F. (2013). *Estilos e perfis de líderes intermédios na escola com funções de avaliação de desempenho docente*.

Robbins, S. P. (2005). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

- Sanches, M. D. (2015). *Liderança em Agrupamentos de Territórios de Intervenção Prioritária: Imperativos, contingências e lógicas de acção. Da Investigação às Práticas*, .
- Santos, R. d. (2008). *Fanfarra Militar do Regimento de Artilharia Antiaérea Nº 1. Jornal do Exército nº 574*, 20-25.
- Sapata, A. (2012). *Stress e Estratégias de Coping em enfermeiros - estudo Comparatvo entre Portugal e Espanha*. Obtido em 15 de Maio de 2016, de Grupo Lusofona: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3489/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1>
- Sarmento, M. (2008). *Guia Prático sobre a Metodologia Científica para a Elaboração, Escrita e Apresentação de Teses de Doutoramento, Dissertações de Mestrado e Trabalhos de Investigação Aplicada (2.º ed.)*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- SENGE, P. (1990). *A quinta disciplina*. São Paulo: Best Seller.
- Silveira, S. L. (1979). *Construção e validação de uma Escala de Atitude em Relação à Disciplina de Física Geral*. Revista Brasileira de Física Vol. 9.
- Sirtulli, R. (24 de Fevereiro de 2015). *O Processo de liderança/Coaching: O caso do Grupo Brasoptica*. Obtido em 2016, de UFP- Repositório Institucional da Universidade de Passo Fundo: <http://repositorio.upf.br/xmlui/handle/123456789/453>
- Soares, L. R. (2013). *O coaching enquanto prática de desenvolvimento de recursos humanos*. Obtido em 11 de Novembro de 2016, de Repositório da Universidade de Évora: <http://www.rdpc.uevora.pt/handle/10174/10882>
- Social, S. (08 de 01 de 2016). *Programa de Apoio e Qualificação da Medida PIEF (PAQPIEF)*. Obtido de Programa de Apoio e Qualificação da Medida PIEF (PAQPIEF): <http://www.seg-social.pt/programa-de-apoio-e-qualificacao-da-medida-pief-paqpief>
- Social., G. d.-M. (s.d.). *PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação*. Obtido em 2016, de [www.seg-social.pt](http://www.seg-social.pt): <http://www.seg-social.pt/programa-de-apoio-e-qualificacao-da-medida-pief-paqpief>
- Souza, F. M., & SOARES, E. (2006). A Visão administrativa do enfermeiro no macrossistema hospitalar: um estudo reflexivo. . *Rev. Bras. de Enfermagem*, v. 59, pp. 620 – 5.
- Souza, J. (2000). *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical* .
- Souza, R. A. (s.d.). *Biblioteca Digital*. Obtido em 05 de Maio de 2016, de <http://bibliotecadigital.fgv.br/>:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/7957/1422514.pdf?sequence=5>

Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGRAW – Hill de Portugal .

Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.

Taioli, F., Martelli Tristão, J. A., & Mesgraves, L. (s.d.). *Um Balanço Da Literatura Sobre Equipes Autogeridas*. Obtido em 10 de Novembro de 2016, de AEDB - Associação Educacional Dom Bosco: [http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos06/935\\_EQUIPES%20AUTOGERIDAS.pdf](http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos06/935_EQUIPES%20AUTOGERIDAS.pdf)

Tavares, J. (2001). *Resiliência e Educação*. Em J. Tavares, *A resiliência na sociedade emergente* (pp. 43-76). São Paulo: Cortez.

Torga, A. d. (2015 - 2016). <http://aemigueltorga.pt/>. Obtido de [http://www.aemigueltorga.pt/sites/default/files/Mapa\\_Calendario\\_Escolar\\_AEM\\_T\\_1516.pdf#overlay-context=home-1](http://www.aemigueltorga.pt/sites/default/files/Mapa_Calendario_Escolar_AEM_T_1516.pdf#overlay-context=home-1)

Torga, A. d. (2015 - 2016). <http://aemigueltorga.pt/>. Obtido de [http://www.aemigueltorga.pt/sites/default/files/Mapa\\_Calendario\\_Escolar\\_AEM\\_T\\_1516.pdf#overlay-context=home-1](http://www.aemigueltorga.pt/sites/default/files/Mapa_Calendario_Escolar_AEM_T_1516.pdf#overlay-context=home-1)

Tuckman, B. W. (Junho de 1965). *Developmental sequence in small groups*. Psychological Bulletin, Vol 63, pp. 384-399.

Tudge, J. (2008). *A teoria de Urie Bronfenbrenner: Uma teoria contextualista?* Obtido em 2016, de The University Of North Carolina: <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Tudge,%202008.pdf>

Unesco. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Asa.

Vargas, M. d. (2010). *Gestão de Conflitos e desgaste profissional no Bloco Operatório*. Obtido em 16 de Maio de 2016, de Universidade Aberta - Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Comunicação em Saúde: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1702/3/GEST%C3%83O%20DE%20CONFLITOS.pdf>

Vaz Serra, A. (2007). *O stress na vida de todos os dias*. (2ªed.). Coimbra: G.C. Gráfica de Coimbra, Lda.

Vilarinho, Y. C. (2008). *A influência social na formação do indivíduo: aproximações entre as teorias de Wilhelm Reich e de Lev Vygotski*. Encontro Paranaense, Congresso Brasileiro, Convenção Brasil/Latino América, XIII, VIII, II. Curitiba: Centro Reichiano.

Vygotski, L. (2000). *“Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*. In: *Vygotski, L. S. Obras Escogidas III*. Madrid: Visor.

- Wellins, R. S., Byham, W. C., & Wilson, J. M. (1994). *Equipes zapp*. Rio de Janeiro: Campus.
- Withers, B. (1960 - 2015). *Youtube*. Obtido de youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=tIdIqbv7SPo>
- www.monografias.com*. (s.d.). Obtido em 04 de Maio de 2016, de [www.monografias.com](http://www.monografias.com): <http://www.monografias.com/trabajos14/estres/estres.shtml#ESTRES>
- Yukl, G. A. (2009). *Leadership in Organizations (7ª ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yunes, M. A. ( setembro/dezembro de 2010). *A Bioecologia do Desenvolvimento Humano e suas Interfaces com Educação Ambiental* . Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [37];, pp. 347-379.
- Zhang, J. e. (2007). *Distributed Leadership in the Development of Knowledge Sharing System*. *European Journal of Information Systems*, pp. 479-493.
- Zamacois, J. (1997). *Tratado de Harmonia*. Libro I. SpanPress universitaria. ISBN: 1-58045-911-0. España

