



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Liderança Emocional no âmbito da Organização Escolar: estudo das perceções da comunidade escolar em relação à gestão de competências emocionais de três diretores

Carla Alexandra Jorge Machado Rodrigues Cid Moreno

Trabalho de Projeto Apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação – Administração Educacional

Orientadora: Professora Doutora Sofia Bergano

**Bragança
Dezembro 2012**



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Liderança Emocional no âmbito da Organização Escolar: estudo das perceções da comunidade escolar em relação à gestão de competências emocionais de três diretores

Carla Alexandra Jorge Machado Rodrigues Cid Moreno

Trabalho de Projeto Apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ciências de Educação – Administração Educacional

Orientadora: Professora Doutora Sofia Bergano

**Bragança
Dezembro 2012**

Dedicatória

À minha família:

Aos meus pais, pelos valores de coragem, resiliência, humildade e sacrifício que me transmitiram e nos quais eu sempre acreditei.

Em especial, aos meus filhos, Eduardo e Sara, pelo amor demonstrado apesar das minhas ausências.

Ao meu marido, Nuno, pelo apoio e amor incondicional.

Agradecimentos

Agradeço ao Senhor Professor Doutor Henrique Ferreira, pela possibilidade de questionar e debater uma série de aspetos relacionados com a administração educacional, bem como pela co-orientação científica em torno da reflexão deste estudo.

Agradeço à Senhora Professora Doutora Sofia Bergano, pela orientação, empenhada e rigorosa, bem como pela sua disponibilidade, incentivo e simpatia, manifestados ao longo da elaboração do trabalho.

Agradeço a todos os diretores das instituições escolares estudadas, pela sua abertura e flexibilidade demonstrados para a realização do estudo empírico, e aos docentes, assistentes técnicos e operacionais e alunos pela disponibilidade manifestada.

Agradeço a todos os colegas e amigos que estiveram envolvidos neste trabalho pela sua ajuda e colaboração imprescindíveis.

Agradeço a toda a família que, direta ou indiretamente, esteve presente neste trabalho, pela demonstração da sua força, apoio e motivação.

Resumo

O presente trabalho aborda o contributo da Inteligência Emocional defendida por Goleman, ao nível da prática e gestão administrativa escolar, designadamente no que respeita ao papel e intervenção dos diretores, enquanto líderes, de organizações escolares.

Neste sentido, o objetivo primacial deste trabalho é procurar saber se a liderança escolar no contexto das várias competências emocionais abre caminho, de *per si*, a um modelo participativo de gestão das escolas e contribuir para futuras reflexões e trabalhos de investigação mais aprofundados.

Existe, pois, uma (inter) relação dicotómica entre a razão e a emoção, uma vez que a razão conduz à emoção e esta, por sua vez, não sobrevive sem a razão.

Para tal, foi ferramenta metodológica fundamental a aplicação e tratamento de um questionário com uma escala construída para o efeito, numa amostra de 342 sujeitos, que engloba a realidade humana escolar de três organizações escolares do sul do distrito de Bragança estudadas.

Das competências emocionais analisadas, salienta-se que, de acordo com a perceção dos elementos da nossa amostra, nem sempre o diretor gere eficazmente as suas competências emocionais individuais e sociais, o que pode influir negativamente na promoção do modelo participativo e democrático.

Em conclusão, entende-se que este estudo pode constituir uma mais-valia à compreensão do tipo de liderança exercida na realidade escolar geograficamente assinalada e, a partir daí, propor um plano de melhoria, de modo a colmatar as ineficácias detetadas.

Palavras-chave: inteligência emocional, diretor, liderança, gestão administrativa, competências emocionais, modelo participativo, razão, emoção.

Abstract

The purpose of this work is to analyse the contribution of Emotional Intelligence, as addressed by Goleman, regarding school practices and management. We focused on the roles and management performances of the headteachers, as leaders of schools, in south area of Braganza district.

The main goal of this paper is to understand whether a kind of school leadership within a context of emotional intelligence, comprising its different skills, originates a participative school management system. The present study also aims at giving a contribution for future investigation works.

There is a correlation between reason and emotion, given that reason leads to emotion, and, on the other hand, the latter does not exist without the former.

As such, we created and used a scale, which became a fundamental tool to this work. We used a sample of 342 subjects, able to comprise the human reality within the three school settings above mentioned.

Having analysed the different emotional intelligence skills, the sample led us to the conclusion that the school heads in question do not always run effective individual and emotional skills, which may have a negative impact on the creation of participative, democratic models.

In conclusion, we believe that this study may shed some light on the types of leadership used on the analysed geographical area, and thus suggest a performance improvement plan, so as to increase efficiency levels.

Key words:

Emotional intelligence; headteacher; leadership; administrative management; emotional skills; participative model; reason; emotion.

Lista de Abreviaturas

BSC	-	Balanced Scorecard
Ccdep	-	Coordenador de Departamento
Cdesc	-	Coordenador do Desporto escolar
Cdt/Cdc	-	Coordenador dos diretores de turma/coordenador dos diretores de curso
Coordpro	-	Coordenador de projetos
D.Curso	-	Diretor de curso
DT / DC	-	Diretor de turma/Diretor de curso
Forgep	-	Programa de Formação em Gestão Pública
IE	-	Inteligência Emocional
INA	-	Instituto Nacional da Administração Pública (Direção-Geral da Qualificação dos Trabalhadores em Funções Públicas)
QE	-	Coefficiente de Inteligência Emocional
QI	-	Coefficiente de Inteligência Cognitiva
Siadap	-	Sistema integrado de avaliação da administração pública
SPSS	-	Pacote Estatístico para as Ciências Sociais
Sub.Coord	-	Subcoordenador

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	5
Capítulo 1 Considerações teóricas em torno da Emoção	7
1.1 Emoções – Na senda da racionalidade emotiva...	7
1.2 Das Emoções à Inteligência Emocional	20
Capítulo 2 A Participação na Organização Educativa	25
2.1 Pressupostos da participação	25
2.2 A participação no sistema de ensino português	27
2.3 Implicações da participação na autonomia das escolas.	30
Capítulo 3 Da Liderança à Liderança emocional	35
Parte II – Estudo Empírico em três Organizações Escolares do Sul do Distrito de Bragança	47
Capítulo 4 Conceção, Planeamento e Caracterização Metodológica da Investigação	49
4.1 Considerações metodológicas	49
4.2 O Estudo Descritivo com opção metodológica	50
4.3 Técnicas e Procedimentos de Amostra	51
4.4 Instrumento	51
4.5 Procedimentos	53
4.6 Tratamento dos Dados	54
Capítulo 5 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	57
5.1 Caracterização da amostra	57
5.1.1 Caracterização do grupo de professores	58
5.1.2 Caracterização dos alunos	60
5.1.3 Caracterização dos assistentes operacionais e técnicos	61
5.2 Resultados na escala de avaliação de competências emocionais dos diretores das três organizações escolares do Sul do Distrito de Bragança	62
5.3 Autoperceção dos Diretores em relação às suas competências emocionais	74
5.4 Discussão dos Resultados	75
Capítulo 6 Proposta de um Plano de Intervenção	83
Considerações Finais	91
Referências Bibliográficas	95
Legislação Referenciada	98

ANEXOS		99
Anexo I	Pedido de Autorização – Diretores	101
Anexo II	Escala – Alunos	103
Anexo III	Escala – Diretores	105
Anexo IV	Escala – Assistentes Operacionais e Técnicos	107
Anexo V	Escala – Professores	109

Índice de Ilustrações¹

Ilustração 1 - Caixa de bigodes da variável Autoconsciência	66
Ilustração 2 - Caixa de bigodes da variável Autogestão.....	68
Ilustração 3 - Caixa de bigodes da variável Consciência Social	71
Ilustração 4 - Caixa de bigodes da variável Gestão de Relações	74
Ilustração 5 - Mapa Estratégico.....	90

Índice de Quadros²

Quadro 1 - Conjunto de Competências Emocionais Individuais segundo o Modelo de Goleman	23
Quadro 2 - Conjunto de Competências Sociais segundo o Modelo de Goleman	23
Quadro 3 - Distinção entre Gestão e Liderança	36
Quadro 4 - As Cinco Competências Básicas segundo Kofman	41
Quadro 5 - Elementos essenciais da eficácia de liderança e correspondentes competências emocionais dos líderes.....	44
Quadro 6 - Consistência Interna do Instrumento de Recolha de Dados.....	53
Quadro 7 - Comunidade Escolar	57
Quadro 8 - Caracterização dos professores e diretores quanto à idade e tempo de serviço	58
Quadro 9 - Caracterização professores quanto à variável sexo	58
Quadro 10 - Caracterização professores quanto à variável habilitações académicas.....	59
Quadro 11 - Caracterização professores quanto à variável cargos desempenhados pelos docentes.....	59
Quadro 12 - Caracterização dos alunos quanto à variável sexo	60
Quadro 13 - Caracterização dos alunos quanto à variável ano de escolaridade	60
Quadro 14 - Caracterização dos alunos quanto à variável idade.....	61
Quadro 15 - Caracterização dos alunos quanto à variável ano de escolaridade	61
Quadro 16 - Caracterização dos assistentes operacionais e técnicos quanto à variável sexo ...	61
Quadro 17 - Caracterização dos assistentes operacionais e técnicos quanto à variável habilitações literárias	62
Quadro 18 - Caracterização dos assistentes operacionais e técnicos quanto às variáveis: tempo de serviço e idade.....	62

¹ A marcação das ilustrações é contínua em todo o trabalho.

² A marcação dos quadros é contínua em todo o trabalho.

Quadro 19 - Medidas de tendência central e de dispersão da subescala Autoconsciência dos diretores	63
Quadro 20 - Teste de Homogeneidade de Variâncias.....	63
Quadro 21 - Anova	64
Quadro 22 - Múltiplas da variável Autoconsciência.....	65
Quadro 23 - Medidas de tendência central e de dispersão da subescala Autogestão	66
Quadro 24 - Teste de Homogeneidade de Variâncias.....	67
Quadro 25 - Anova	67
Quadro 26 - Comparações Múltiplas da variável Autogestão	68
Quadro 27 - Medidas de tendência central e de dispersão da subescala Consciência Social	69
Quadro 28 - Teste de Homogeneidade das Variáveis.....	69
Quadro 29 - Anova	70
Quadro 30 - Comparação múltipla da variável Consciência Social	70
Quadro 31 - Medidas de tendência central e de dispersão da subescala Gestão das Relações	72
Quadro 32 - Teste de Homogeneidade da variável Gestão de Relações	72
Quadro 33 - Anova	73
Quadro 34 - Comparação múltipla da variável Gestão de Relações.....	73
Quadro 35 - Comparação entre a autopercepção dos diretores em relação às suas competências emocionais e a avaliação dessas competências pelos outros grupos da amostra	75
Quadro 36 - Papel do Dirigente Público.....	89

Introdução

Vivemos numa Sociedade da Informação e do Conhecimento, onde o fenómeno da globalização veio potenciar uma competitividade alargada à escala mundial, arrastando as organizações do século XXI para novos desafios em termos de liderança.

Neste contexto, a organização educativa – a escola – não se pode alhear desta realidade, necessitando constantemente de novas mudanças e adaptações no âmbito da liderança, uma vez que é parte integrante da Administração Pública e integra várias estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, administrativa e financeira.

A escola é, pois, uma organização bastante complexa, com uma cultura específica, e quem a lidera está em constante desafio na promoção do seu sucesso.

Neste sentido, pensamos que a liderança educativa promove, por um lado, estruturalmente o êxito escolar, e, por outro, pretende alimentar a motivação e a satisfação de todos os membros da comunidade escolar.

De facto, o estilo de liderança que cada um dos líderes adota define o rosto que a escola passa para a sociedade. E a responsabilidade desse rosto está sempre ligada à dinâmica social que se desenvolve no seu interior. A escola traduz uma enorme teia de afetividades e emoções que consideravelmente têm que ser bem geridas, a fim de promover dinâmicas sociais eficientes.

Enquanto membro do órgão de gestão de uma instituição pública, consideramos pertinente estudar esta temática, uma vez que, estando mais próxima da realidade em análise, se percebe que nem sempre o diretor escolar desenvolve e gere competências emocionais ao nível da liderança que permitam um bom relacionamento entre todos.

O líder tem, assim, um papel muito decisivo no equilíbrio e dinamismo dos grupos, no sentido de promover a eficácia e a eficiência da organização.

Nesta ótica, percebemos a necessidade, cada vez mais acentuada, que o investimento no ser humano, nas esferas familiar, pessoal, profissional e social, é condição *sine qua non* para o sucesso das organizações.

Na hierarquia de competências necessárias ao sucesso profissional, a emoção ocupa, indubitavelmente, um papel de destaque. A maneira como o ser humano lida com os outros e consigo, utilizando com inteligência não só a razão, mas principalmente a emoção nas relações laborais, proporciona, ou não, o sucesso das organizações. É, pois, no âmbito desta problemática que o tema do nosso estudo se enraíza, ganhando sentido e adquirindo a sua própria autonomia, dado que o objeto da nossa investigação

se traduz na procura de percepções da comunidade escolar acerca das competências emocionais do diretor.

De acordo com a legislação em vigor – Artigo 20.º do *Decreto-Lei* n.º 137/2012 de 2 de julho, a figura do diretor adquire um papel central, ao considerá-lo como representante da escola, pois funciona como órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, financeira e patrimonial.

Deste modo, os verdadeiros bons resultados nas organizações requerem qualidades como perseverança, gosto, ter confiança em si mesmo, autoconhecimento e ser capaz de ultrapassar corretamente a adversidade, já que em todos os contactos humanos entram em jogo as capacidades emocionais/sociais, de forma a cultivar saudavelmente as relações interpessoais.

A resposta ao porquê da realização deste estudo precisa de ser enquadrada no contexto de um duplo critério de relevância: por um lado, propomo-nos mostrar a relevância social desta investigação, ou seja, a quem beneficiará o esclarecimento do problema e que repercussão poderá ter o estudo a nível social; por outro, é importante ressaltar a sua pertinência científica, isto é, a possibilidade de o estudo enriquecer com novos conhecimentos as áreas científicas a que o problema diz respeito, além de o mesmo assumir um carácter de comutatividade e permitir fazer um levantamento e uma revisão bibliográfica da área em estudo.

No plano da relevância social, permitir-nos-á destacar a necessidade de um estudo desta natureza para a compreensão e a eventual urgência de redefinição do líder/diretor numa perspetiva de liderança emocional.

A escola não pode alienar a sua vocação de identidade do bem-estar de todos os agentes educativos que a frequentam e é, neste sentido, que a inteligência emocional pode dar o seu contributo.

A nível teórico, existem poucos estudos sobre a inteligência emocional em contexto de educação, principalmente no âmbito da Administração Escolar, sobre a utilidade das competências emocionais para a prática da liderança.

Um outro objetivo a que este trabalho se propõe é contribuir para um plano de melhoria na formação de líderes emocionais, o que constituirá certamente um domínio do maior interesse, não deixando de suscitar reflexões a diretores sobre as suas práticas e atitudes, na *praxis* profissional. Assim sendo, a proposta de intervenção, a

metodologia de *Balanced Scorecard*, visa prestar um contributo fundamental ao diretor na melhoria da sua gestão emocional, que acabará por condicionar a sua performance.

A plena consecução da finalidade principal do estudo, inicialmente enunciada, tem como questão de partida: que problemas são identificáveis através da perceção que a comunidade tem das competências emocionais dos diretores de três organizações escolares do Sul do distrito de Bragança e que plano de melhoria é possível estabelecer para eles? Pressupomos que os dados recolhidos possibilitem obter informação em relação aos diferentes objetivos do estudo que seguidamente se explicitam:

- identificar os problemas relacionados com a auto liderança, através da perceção que a comunidade tem das competências emocionais dos diretores da organização escolar do Sul do distrito de Bragança;
- compreender a importância da *IE* nas organizações e na liderança educativa;
- esclarecer as competências emocionais que mais contribuem para o sucesso de uma liderança;
- incrementar o auto (re)conhecimento de padrões emocionais;
- dotar os diretores de estratégias práticas de autoaprendizagem e maturação emocional;
- refletir acerca da importância da *IE* para a promoção e construção de um modelo participativo de gestão das escolas;
- propor um plano de intervenção/melhoria.

Para um funcionamento mais eficaz e eficiente das organizações escolares, a nível do carácter inter-relacional, é necessário que as comunidades escolares reflitam sobre os objetivos da investigação acima referenciados.

Este trabalho, que se insere no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação/Administração Educacional, está estruturado em seis partes que, por sua vez, integram diversos pontos.

Assim sendo, no capítulo 1 – “ Emoções na senda da racionalidade emotiva”, esclarecemos o conceito de emoção, fazendo uma incursão histórico-filosófica, abordamos a emoção ao nível das teorias neurofisiológicas e sua extensão à inteligência emocional e respetivas competências individuais e sociais preconizadas por Goleman.

No capítulo 2 – “A participação na organização educativa”, focamos os pressupostos inerentes à participação na escola, bem como as implicações desta a nível da autonomia das escolas.

Seguidamente, no capítulo 3 –“ Da liderança à liderança emocional”, tratamos dos principais modelos de liderança, destacando-se o paradigma advogado por Goleman – liderança escolar ressonante.

Depois, no capítulo 4 –“ Conceção, planeamento e caracterização metodológica da investigação”, referimos a metodologia de investigação quantitativa com abordagem descritiva, os procedimentos de amostragem e o instrumento utilizado.

No capítulo 5 – “Apresentação, análise e discussão dos resultados”, expomos os dados tratados, referindo-os na fundamentação teórica.

No capítulo 6 – “Proposta de um Plano de Intervenção”, tendo por base a metodologia de *BSC*, delineamos um Plano, contendo várias ações que visam a melhoria do desempenho do diretor a nível da gestão emocional, assim como o incentivo a uma maior participação na vida escolar e na tomada de decisões que contribuam, efetiva e eficazmente, para uma escola mais participada, democrática e pluralista.

Por último, nas considerações finais, apresentamos as principais ilações, implicações educativas, limitações e sugestões decorrentes do tratamento da temática do presente trabalho.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1

Considerações teóricas em torno da Emoção

1.1 Emoções – Na senda da racionalidade emotiva...

Ao abordarmos o significado do conceito de Emoção, uma dificuldade emerge: a sua dimensão ampla, abrangente e aglutinadora.

Deste modo, a definição de Emoção não pode ser entendida de forma unívoca, nem é portadora de universalidade, isto é, não há uma definição de emoção, mas uma pluralidade, consoante as coordenadas espaço-temporais em que este conceito ou constructo é utilizado.

Trilhando os caminhos históricos da filosofia, e revendo os seus testemunhos, é forçoso adiantar, desde já, que esteve travado um conflito entre a razão e a paixão, uma discordância entre os filósofos apaixonados pelo corpo e os que desejaram apaixonarem-se pela razão: “a paixão seria o reverso da razão e razão o reverso da paixão” (André, 2000, p. 15).

Inegavelmente, dada a oposição existente entre alma e corpo, é, por tal motivo, necessário fazer uma incursão, ainda que breve e simplista, pela tradição filosófica para compreendermos a importância da reflexão em torno da emoção.

Mas será que estes pólos distintos não se confundem e coabitam entre si? Não estaremos perante um artificialismo histórico, até para salvaguardar a pertença superioridade da alma/razão em relação ao corpo/emoção?

A análise crítica que recai sobre estas problemáticas aponta para uma co-pertença originária de paixão e razão, e só neste sentido se traduz numa atitude filosófica em que a paixão da razão se cruza com as razões das paixões.

Como ocorre com boa parte dos vocábulos, a palavra paixão comporta diversos significados, mas a *paixão* é esse lugar único e enigmático em que o Homem e o animal, a natureza humana e a natureza, se encontram” (Meyer, 1994, p. 9).

Na mesma linha de pensamento, e segundo Cardoso (1999, p. 9), a paixão marca “a tonalidade geral da experiência, a qualidade da relação ao mundo e aos outros”.

Neste contexto, a paixão individualiza o homem, torna-o social e liga-o à natureza e ao mundo.

Ao longo da História, podemos assistir a um descrédito total das paixões. Vários filósofos (Platão, Descartes, entre outros) não apreciavam as paixões e imediatamente as opuseram à razão. É, neste contexto, que apelaremos a uma incursão histórico-filosófica, na qual apresentamos os rostos marcantes do pensamento ocidental que travaram entre si esta luta real, mas ao mesmo tempo sobrevalorizada.

O Homem, entendido dualmente pelo seu corpo e pela sua razão, ou seja, numa perspectiva distinta e separada, foi sempre objeto de estudo na sua totalidade, apesar de, na História da Filosofia, muitos pretenderem ocultar e, até mesmo, não reconhecer que este é um todo, um misto de paixões e pensamentos. “No fundo, razão sem paixão não é mais do que a ruína da alma” (Meyer, 1994, p. 10).

Nesta ótica, viajando pela História, e analisando os testemunhos filosóficos, iremos, certamente, ao encontro do pensamento de Meyer.

A palavra paixão, o *pathos*, na História da Filosofia, foi sendo sujeita a várias interpretações e entendida como emoção, percepção e movimentos de alma oriundas do corpo, sensibilidade, vícios e virtudes.

Para os Gregos, as paixões, no seu sentido abrangente, caracterizam o funcionamento da Cidade e a relação dos homens entre si, com dotação e marca de mera índole política. Importa, pois, atingir o Bem comum, que permita viver em sociedade e, segundo Aristóteles, este só é possível ser atingido, negociando as diferenças e os diferendos.

De acordo com a retórica aristotélica, para que alguém seja convencido, é necessário ter um conhecimento das suas paixões, dos seus gostos e desejos. As paixões traduzem a diversidade humana, despertam reações no Homem, encaminham-no para o diálogo com o diferente, isto é, o ser humano afirma as suas diferenças através das suas paixões. As paixões traduzem as relações humanas, enaltecem a relação Eu – Outro, indicam como é que cada homem reage face ao outro, o que pensa dele e vice-versa. De referir que, para Aristóteles, a paixão tem uma função política, que assenta em conceitos de identidade e de diferença, ou seja, viver em sociedade é trocar, negociar as diferenças para se atingir a identidade de um rosto social.

Segundo Meyer (1994, p. 58), “Cada um é, em si mesmo, diferente do outro, e neste sentido é-lhe idêntico”. Assim sendo, todos os homens possuem paixões, mas cada um exprime paixões diferentes.

Aristóteles, citado por Meyer (1994), apresenta-nos uma lista de catorze paixões: ódio, amor, medo e confiança, calma e cólera, vergonha e imprudência, compaixão,

rivalidade, inveja, benevolência, indignação e desprezo. Estas paixões estão inter-relacionadas, exigindo complementaridade entre si e, segundo esta análise aristotélica, são entendidas como uma espécie de *Consciência* do Outro em Mim, o que é sentido em relação ao Outro, e a maneira como lhe respondo para lhe dizer o que penso dele. Nesta linha pensamento, viver politicamente, na cidade grega, é viver em amizade, onde os homens se aproximam, partilham uma identidade de ideias e sentimentos, ainda que diferentes uns dos outros. Esta harmonia só tem sucesso, quando é utilizada a técnica da retórica, que consiste na persuasão e convencimento de uns aos outros para atingirem a felicidade.

Com Santo Agostinho, na sua obra *A Cidade de Deus* (413-426), as catorze paixões de Aristóteles foram identificadas em três vícios matriciais, justificados pelo pecado original, quando Adão mordeu a maçã, equiparando-se a Deus, e, em consequência disso, conduzindo a natureza humana ao declínio. As grandes paixões são, então, segundo Santo Agostinho, o gozo, a luxúria e o poder. Neste contexto, o Homem cristão seria aquele que era capaz de praticar votos de castidade, humildade e pobreza, renunciando, assim, à vaidade e aos prazeres carnavais. Neste sentido, as paixões seriam um entrave à prática das virtudes cristãs.

Descartes (1657), no seu célebre *Discurso do Método*, propõe uma separação entre razão e paixão, considerando a emoção um entrave e um preconceito ao racionalismo, através da sua famosa frase: “*Cogito, ergo sum*”. Segundo este filósofo, deve existir uma desconfiança nas paixões, pois estas tomam por objetivo o que é meramente subjetivo.

O corpo é entendido, na ótica cartesiana, como um sujeito ativo de paixões, sendo estas que desencadeiam “um processo de efeitos paralelos dispendo a alma e preparando o corpo, o que nos permite concluir que as paixões são simultaneamente emoções do corpo e da alma” (André, 2000, p. 31).

Segundo Changeux (1991, p. 22), Descartes “liga o corpo à alma através de uma glândula pineal que tem como principal virtude ser singular, porque as outras partes do nosso cérebro são duplas e nós só temos um pensamento de uma mesma coisa de cada vez.” Já em pleno século XVII, Descartes conseguiu explicar o corpo, comparando-o a uma máquina construída e constituída por ossos, nervos, sangue e ligou o corpo à alma, através de uma glândula que constitui um ponto preciso do cérebro. Portanto, para Descartes, as emoções são alterações psíquicas fornecidas por mudanças somáticas simples como a alegria, o ódio, entre outras. A tradição racionalista cartesiana

só enfrentou uma ruptura mais significativa com pensadores que se demarcaram definitivamente desta tradição; um deles foi Nietzsche.

Para Nietzsche (1982), a vontade de poder engloba dois pressupostos essenciais. O primeiro reside na ideia de corpo: o homem é reconduzido ao seu corpo, visto como pensamento inconsciente, manifestável em cada um dos seus órgãos. A ação destes é inconsciente, mas torna-se consciente sob a forma de instintos, de impulsos. Segundo Nietzsche (1982, p. 21), é de admitir “...que nada seja dado como real a não ser o nosso mundo de desejos e paixões, pois pensar é apenas uma inter-relação desses impulsos.” Este Autor atribui maior importância aos instintos que ao pensamento reflexivo. Assim, o corpo é a única realidade e a consciência é algo que, secundariamente, lhe pertence como instrumento, tal como se verifica com qualquer outro órgão seu. O desenvolvimento de toda a vida instintiva tem como base a forma fundamental de vontade, a vontade de poder.

O segundo pressuposto assenta na ideia de devir como única crença possível do homem. Esta crença está em conexão com o pluralismo afirmado em relação ao corpo. As ideias de permanência e de estabilidade têm na base a atividade dos sentidos que conduz as coisas a planos comuns mas fictícios. Afirmar o contrário, só revela que o Homem não capta a sutileza do devir. Nietzsche considera, assim, que é possível afirmar que o *Super-homem* constitui o ideal da verdadeira cultura. Identificando cultura e sublimação, pretende denunciar o espiritualismo anémico, que exaltava o espírito em detrimento do corpo. A educação tradicional, defendida pela moral, omite as verdadeiras bases da cultura: sublimação espiritual e o enobrecimento do corpo. Trata-se de operar a reconciliação entre a vida e o espírito pela qual se obtém o homem superior, altamente espiritualizado e vigoroso.

Ao propor uma nova cultura, um novo tipo de homem, Nietzsche não está senão a fazer apelo à Vontade de Poder, único meio que permite realizar ao Homem o fim supremo da sua existência: superar-se incessantemente, a fim de criar um ser que o ultrapasse, que só é possível reconciliar-se em si no seio de uma harmonia contraditória: o princípio apolíneo e o princípio dionisíaco³. O Super-homem é a meta para todos aqueles que são verdadeiramente superiores e o traço que o caracteriza é a liberdade. A sua grandeza reside, na perspectiva de Nietzsche (1984, p. 42), “no facto de não ter medo

³ Nietzsche, na sua obra *A origem da Tragédia* (1988), identifica dois elementos fundamentais e antagónicos: espírito apolíneo, que representa a harmonia, a ordem e a razão, e o espírito dionisíaco, que exprime o sentimento, a ação e a emoção. Na cultura ocidental, o espírito apolíneo prevalece sobre o espírito dionisíaco e, segundo este filósofo, compete à Filosofia a libertação do Homem dessa tradição.

de si próprio, não esperar nada de vergonhoso e voar sem escrúpulos por toda a parte onde o seu desejo o chama”, tornando-se no homem que é.

Mais recentemente, diversos autores, prosseguindo a reflexão crítica sobre o lugar de moderno, em especial sobre a categoria de razão como força fundamentadora do real, têm vindo a problematizar o lugar e o significado do desejo. É o caso de Lipovetsky (1989) que, desde logo, na obra *A Era do Vazio* (1989), sublinha o estado de indiferença vivido pelos indivíduos na sociedade atual. Segundo este Autor, o individualismo contemporâneo manifesta-se na procura pelo indivíduo, do Eu e do seu interesse próprio, entendida pelo próprio como forma de libertação, centrada no corpo e no desejo. Neste sentido, a comunicação, a fruição e a emoção são sobrevalorizadas, em contexto privado, mas não encontram formas consequentes de se exprimir, dada a deserção social protagonizada pelos sujeitos.

Neste âmbito, Lipovetsky realça a indiferença, como tendência significativa da sociedade contemporânea. Esta traduz-se na diminuta motivação e na apatia ou anemia emocional, associadas à flutuação das opiniões e à desestabilização dos comportamentos. Como afirma este Autor, “o homem indiferente não se apega a nada, não tem uma certeza absoluta, está preparado para tudo e as suas opiniões são suscetíveis de modificações rápidas” (1989, p. 42).

Assim sendo, e ainda segundo este Autor, o indivíduo define-se e situa-se numa rede depauperada de interações face ao corpo social, voltando-se para o plano privado como espaço seguro de personalização. Este *individualismo*, com uma conotação negativa, releva o indivíduo para o seu sentido biográfico, investindo unicamente no seu crescimento pessoal, logo não existem limites para alcançar o que deseja. Nesta sequência de pensamento, Lipovetsky (1989, pp. 44-45) afirma “que desprovidos de um conjunto satisfatório e eficaz de interações sociais (...) mais marcadamente afetivas, os problemas pessoais assumem uma dimensão desmesurada.” Estas fraquezas estendem-se a outros domínios da experiência humana: a educação, a arte, a política, entre outras. Porém, segundo este filósofo, existe um outro tipo de individualismo no sentido positivo, um outro indivíduo dotado de razão lúcida e humilde que, com as suas capacidades, motivações e desejos, pretende construir o seu projeto de vida, de forma criativa, em conjunto com os outros, clarificando as suas ideias sociais e morais. O sujeito pode, assim, ser considerado uma fonte de criatividade, de mudança de auto-capacitação, consoante o estabelecimento de laços com o meio ambiente e com os outros.

Face ao exposto, podemos afirmar que cada conceito de paixão encontrado nasce da respetiva abordagem teórica, donde parece não ser pacífica a definição de paixão, apesar de, na literatura respeitante às paixões, haver alguma concordância entre a maioria dos autores e filósofos relativamente às componentes que radicam nestas: são sensações subjetivas da emoção; manifestações vegetativas-fisiológicas e manifestações comportamentais.

Após uma análise histórico-filosófica do conceito de paixão, iremos abordar alguns contributos provenientes da Psicologia e Medicina, de forma a esclarecer o conceito de emoção, associada à paixão. Nesta sequência, e segundo Carlson e Hatfield (1992), a emoção é entendida como um conjunto de componentes assentes na avaliação precognitiva e cognitiva; reação fisiológica; componentes motivacionais e componentes de preparação para a interação; expressão motora e estado emocional subjetivo.

Carlson e Hatfield expõem Plutchik (1989) que define a emoção como uma complicada sequência de reacções segundo um estímulo, em que estão incluídas a avaliação cognitiva, percepção subjetiva, *arousal* neurológico, impulso para a ação e comportamento específico. O conceito *arousal* (ativação neurofisiológica) arrasta a emoção para um conceito puramente neurofisiológico. Esta ideia é igualmente partilhada por Carlson e Hatfield (1992) que tratam a emoção como um sentimento que abarca três tipos de comportamentos: o direcionado ao objetivo (atacar), o expressivo (sorriso) e o *arousal* fisiológico (taquicardia).

Em defesa de uma teoria fenomenológica da emoção, recorreremos a Sartre (1948), citado por Strongman (1998, p. 35), que elucida que a “emoção constitui uma forma de apreender o mundo, e envolve uma transformação do mundo”, isto é, o corpo transforma a sua relação com o mundo quando o vê, através da consciência com novas qualidades. Assim, tudo se pode tornar feio ou belo, isto quer dizer que os dados das experiências são subjetivos. O corpo transforma a sua relação com o mundo, ao vê-lo, através da consciência que transporta novas qualidades. Por sua vez, a emoção envolve sempre uma alteração qualitativa do mundo.

Numa perspetiva mais alargada que as anteriores, e segundo a teoria desenvolvimentista, o conceito de emoção, segundo Fisher, Shaver e Carnochan (1990), de acordo com Strongman (1998), é entendido e direcionado para as ações organizadas, significativas e geralmente adaptativas, como complexos funcionais globais, que incluem apreciações e avaliações refletidas, como processos fisiológicos padronizados, tendência para a ação, sentimentos subjetivos e expressivos através de comportamentos

específicos. Esta definição é corroborada por Carlson e Hatfield (1992) que definem a emoção como uma predisposição motivacional e genética e adquirida, para responder cognitivamente, fisiologicamente e comportamentalmente a determinados estímulos internos e externos, atribuindo, assim, um papel enaltecedor à experiência, do ponto de vista subjetivo, de quem vive e reage na situação em causa.

Ortony e Collins (1996) defendem que as emoções incluem sentimentos, experiência, fisiologia, comportamento, mas sobretudo cognições e conceptualizações, e entendem que as emoções são diversificadas, de acordo com os diferentes tipos de cognições e causas responsáveis por elas.

Dando continuidade à análise do conceito de emoção, e no âmbito da neurociência, referenciamos Damásio (1995), que explica a emoção como um conjunto de mudanças que ele designa de *estado de corpo* e que seriam induzidas pelos órgãos através das determinações nervosas, sob o controlo do sistema cerebral, podendo essas mudanças ser perceptíveis do exterior, ou só pelo próprio. Numa abordagem puramente *somatofisiológica*, este Autor define a emoção como a combinação de um processo de avaliação mental (simples ou complexo) que emite alterações dirigidas: maioritariamente ao corpo e minoritariamente ao cérebro, pelo que se verificariam as alterações mentais adicionais.

Na verdade, a razão humana depende de vários sistemas cerebrais que trabalham em conjunto e em vários níveis de organização neuronal, no nível neural mais baixo, procedendo ao processamento das emoções e sentimentos juntamente com as funções do corpo fundamentais para a sobrevivência humana. Para Damásio (1995), o erro de Descartes é considerar na obra *Princípios da Filosofia* (1644) que a alma é inteiramente distinta do corpo. As emoções, conforme indica Damásio, sugerem que a nossa capacidade de estar em contato com os nossos sentimentos tem uma certa ligação com a nossa capacidade de, literalmente, sentir.

A grande novidade de Damásio é o facto de ter demonstrado a impossibilidade de separar a emoção da razão, perspectiva igualmente partilhada e reforçada por Goleman (1995). Goleman não define termos para emoção, mas interpreta-a e, segundo o seu testemunho, a emoção é entendida como um sentimento e os raciocínios que daí derivam são estados psicológicos e biológicos, um leque de propensões canalizados para a ação. Esta conceção investe, assim, fortemente na evidência da energia emocional, como um fator determinante de comportamentos e decisões.

Nesta sequência, parece oportuno salientar que, apesar de existirem divergências quanto ao conceito emoção,⁴ há, no entanto, um ponto coincidente entre as opiniões dos estudiosos: todo o comportamento humano advém de uma mistura de energias intra e interativas, organizada e disciplinada, e é neste processo que as emoções assumem o seu ponto alto – o de protagonistas nos contextos relacionais humanos.

Nos anos 90 do século XX, o avanço tecnológico⁵ desencadeado nas ciências neurológicas abriu o caminho a novas descobertas, nomeadamente, na conceção de uma mente emocional que despoleta no sistema límbico as emoções.

Não existindo uma única definição de Emoção, também não há uma única teoria da emoção, ou seja, as teorias são ajustadas, analisadas, sustentadas e sistematizadas consoante a natureza da emoção.

Autores como Carlson e Hatfield (1992) categorizam a emoção, em teorias evolucionistas, motivacionais, cognitivas, neuroquímicas e sociais; já Strongman (1998) prefere categorizá-las em primitivas, fenomenológicas, comportamentalistas, fisiológicas e cognitivas, desenvolvimentistas, sociais e clínicas.

Tendo como parâmetro a cronologia em que se inserem as teorias, apresentaremos, de forma sintética, o contributo destas, por forma a conhecer como, em cada uma delas, se enfatizam os três níveis (neurológico, comportamental e experiencial) de ação, e a relação entre a emoção, a cognição e o comportamento.

Nas teorias neurofisiológicas, a emoção é retratada como uma ativação neurofisiológica, *arousal*, e a energia motivacional é designada como ativação que no indivíduo se materializa em mecanismos fisiológicos. Os defensores desta teoria, apesar de divergirem na inter-relação entre motivação e emoção, são unânimes em afirmar a existência de uma componente de ativação neurológica, ou seja, um estado interno (estímulo), que conduz o animal para a ação, ligado ao hedonismo e à sobrevivência da espécie.

⁴ “Emoções: sentimentos que geralmente têm elementos psicológicos e cognitivos e que influenciam o comportamento.” (Feldman, 2001, p. 344).

⁵ “A ressonância magnética (MRI) e a tomografia computadorizada por meio de emissão de pósitrons (PET) permitem visualizar imagens do funcionamento cerebral, assim como mapear diretamente a atividade neuronal por ocasião de cada uma de suas atividades (memória, sentimento, raciocínio, medo, raiva, etc). Um exemplo é o que ocorreu em 1848 com o operário norte-americano Phineas Gage que, em acidente, teve o seu cérebro pré-frontal trespassado por uma fina barra de metal. O rapaz, de 25 anos, não perdeu nem os sentidos nem as funções cerebrais de fala, memória e locomoção.” (Toninato, 2007, p. 91).

Apelando a uma fundamentação e justificação teórica desta concepção, urge apresentar alguns mentores que laboraram e pesquisaram a emoção entendida nesta perspectiva.

Papez (1937) identifica-se com o circuito fechado por ele protagonizado – *o Circuito de Papez* – que é constituído por estruturas corticais e subcorticais. Papez (1937) demonstraria que a emoção não é função de centros cerebrais específicos, mas de um circuito que envolve quatro estruturas básicas, interconetadas por feixes nervosos, a saber, o hipotálamo, o núcleo anterior do tálamo, o giro cingulado e o hipocampo. Este circuito é harmónico e responsável pelo mecanismo das funções centrais das emoções.

Esta ideia, que no cérebro não existia um centro específico para a emoção, tinha já sido anunciada por James (1842-1910), ao defender que os indivíduos inferiam as suas emoções quando percecionavam as respostas a nível visceral, glandular e muscular, segundo esta ordem: percepção do indivíduo, modificações orgânicas e tomada de consciência destas modificações, as emoções. Este Autor formulou, em 1885, com Lange a *Teoria Periférica* (das emoções)⁶, pois, apesar de cada um deles apresentar de forma independente, ambos são coincidentes quando afirmam que a emoção é o resultado das alterações viscerais periféricas, desencadeadas pela percepção do estímulo que, se fossem diferentes (percepções), provocariam emoções diferentes.

Segundo Strongman (1998), os pontos principais da teoria periférica de James-Lange consistem em que o *feedback* a órgãos perturbados provoca o aspeto sensível da emoção. Qualquer atividade cortical proveniente deste *feedback* é a própria emoção.

A perspetiva de James-Lange é, no entanto, criticada por Cannon (1927) e Bard (1927), que defendem a *Teoria Talâmica* ou *Cortico-Enfálica*⁷. Estes Autores defenderam que as estruturas sub-corticais e, exatamente o tálamo, ao enviar a informação para as vísceras, iria transformar a simples sensação fisiológica em emoção, na seguinte sequência: órgão dos sentidos – tálamo –cortex, que seria comum a todas as emoções.

Como manifestação crítica a esta teoria, surgem Arnold (1945) e Lindsley (1950), citados por Strongman (1998), com a Teoria de Ativação. Estes Autores defendem que a emoção é o resultado da ativação da formação reticular ascendente

⁶ “Teoria da emoção de James-Lange: crença de que a experiência emocional é uma reação a acontecimentos corporais que ocorrem como resultado de uma situação externa (sinto-me triste porque estou a chorar).” (Feldman, 2001, p. 348).

⁷ “Teoria da emoção de Cannon-Bard: a crença de que tanto a ativação fisiológica como a emocional são simultaneamente produzidas pelo mesmo impulso nervoso.” (Feldman, 2001, p. 349).

(área neurológica que seria o motor do circuito de Papez) e que essa ativação seria progressivamente crescente. Os sistemas límbicos controlam a expressão emocional e, conseqüente, o comportamento emocional e motivacional.

Macleán (1993) defende que as emoções e comportamentos adaptativos estão intrinsecamente ligados e interdependentes, fazendo uma abordagem sobre a emoção, numa perspectiva neuroquímica e, corroborando Papez, sugere que seria o sistema límbico que integraria a experiência emocional. O sistema límbico, contendo a informação de sentimentos afetivos, orienta o comportamento no sentido da auto-preservação e manutenção da espécie.

Como opositores à perspectiva anteriormente referida, os comportamentalistas enfocam as suas análises nos aspetos objetivos da emoção, isto é, naquilo que é suscetível de observação e medição direta. A emoção, segundo estes teóricos, seria uma resposta, ou um conjunto de respostas, mais do que um estado do organismo, que visam a sobrevivência.

Neste enquadramento, Watson (1930) compôs a primeira teoria da emoção claramente comportamentalista. Para este Autor, uma emoção é um padrão-reação que envolve profundas mudanças dos mecanismos dos corpos como um todo, particularmente dos sistemas viscerais e glandulares. Esta teoria afasta-se da experiência subjetiva da emoção e da componente cognitiva, como definições lineares, claramente testáveis e, por isso, demasiado simples, por se terem concentrado no domínio comportamental da emoção sem a componente subjetivo-experiencial. Esta teoria foi considerada reducionista, nas críticas que recebeu.

As teorias subjetivo-experienciais reconhecem como a subjetividade está subjacente à individualidade, ou seja, no vivenciar de determinada experiência, porém não se cancelam as modificações fisiológicas. Foi esta subjetividade que despoletou, mais uma vez, críticas que assentam na não inclusão de dados observáveis, ficando-se unicamente por relatos subjetivos.

Neste contexto, Strongman (1998) defende que, embora o subjetivo não se identifique com o cognitivo, muitos estudiosos da emoção enfatizam a experiência e incluem menções de fatores cognitivos na emoção. Nesta vertente, a subjetividade é dominante relativamente à cognição.

Perspetivando uma abordagem cognitivista, a emoção seria identificada como função da cognição inerente ao Homem como ser racional, em que seria a razão que controlaria os comportamentos. De facto, os defensores das perspetivas cognitivistas

partem do pressuposto de que uma emoção só poderá ser desencadeada após a percepção e a avaliação cognitiva, entendendo que a cognição e a função reflexa estão presentes e interativas no processo.

No que concerne às teorias sistêmicas, estas definem as emoções como construções sociais mediadas por normas sociais que interagem com a avaliação do estímulo, da organização das respostas e do controlo do comportamento. Assim, para Lazarus (1984), a emoção e o *arousal* dependem da forma como o indivíduo constrói uma situação, a partir dos seus valores, crenças, compromissos e objetivos.

Tomkins (1962) e Izard (1971), citados por Strongman (1998), declararam a Teoria Diferencial das Emoções, como a mais completa. Esta teoria designa-se de Diferencial por enfatizar a emoção como uma representação processual motivacional experiencial diferenciada. Autores como Tomkins (1962) e Izard (1971) afirmam que o sistema motivacional mais interessante dos seres humanos é constituído por dez emoções primárias, em que cada uma comporta características motivacionais específicas e únicas, desenrolando fenómenos experienciais internos e processos comportamentais, com consequências igualmente díspares.

A *Teoria Social* defende a Emoção como um fenómeno social e exprime-se na (con)vivência entre os seres humanos. Assim sendo, Strongman (1998, p. 181) afirma que “na sua maior parte, os estímulos emocionais vêm das outras pessoas e a emoção ocorre na companhia dos outros”, isto é, explora-se a emoção nos relacionamentos, nas atitudes dos indivíduos enquanto seres sociais. Rivera e Grinkis (1986) sustentam a sua *Teoria Social* com base no relacionamento social, defendendo que a emoção é sempre dependente de outra pessoa, é uma relação Eu – Outro.

Sintetizando todas estas teorias e perspetivas, poderemos concluir que, destas análises sobre o conceito de *emoção*, existem vários caminhos de conceptualizar a emoção, agrupando nela, no entanto, diversas categorias: categoria afetiva que confere importância ao sentimento a nível de ativação fisiológica de prazer e desprazer; categoria cognitiva que diz respeito aos aspetos percetivos e processamento da emoção; categoria fisiológica que enfatiza a dependência da emoção em relação aos mecanismos fisiológicos; categoria disruptiva que inclui um processo disruptivo da emoção assente em afetos desorganizadores e disfuncionais em função dos fenómenos viscerais e vegetativos; categoria adaptativa em que as emoções contribuem para a sobrevivência da espécie; categoria multifatorial que salienta os componentes da emoção, a saber,

cognitivos, afetivos, fisiológicos; e a categoria motivacional em que as emoções são o agente principal motivador.

Poderemos encerrar, parafraseando Filliozart (1997, p. 28): “a emoção é um movimento em direção ao exterior, um impulso que nasce no interior de nós próprios e fala ao que nos rodeia, uma sensação que nos diz quem somos e nos coloca em relação com o mundo. (...) A vida emocional está estreitamente ligada à vida relacional.”

É pertinente, no âmbito deste trabalho, também elucidar as emoções básicas, enquanto agentes mobilizadores de adaptabilidade, relacionamento e sobrevivência humana.

As emoções são uma fração elementar daquilo que somos, tal como já foi exposto. As emoções primárias foram reconhecidas como processamentos comportamentais inatos e diferenciados. Já na Grécia Antiga, Empédocles em 435/430 a.C. reconhecia quatro temperamentos ao ser humano: o fleumático, o sanguíneo, o colérico e o melancólico. Vários estados de alma eram consequência de humores corporais.

O carácter de inatismo da emoção foi seguido pela maioria dos teóricos neurofisiológicos. MacDougall (1928), citado por Strongman (1998), defende as emoções primárias como processos de resposta à saciação de necessidades básicas de sobrevivência e Maclean ligou-as a atividades instintivas e comportamentais de auto-preservação.

Desde Watson (1919) que se atribui ao ser humano um conjunto de reações emotivas adaptativas e primárias, como o medo, a cólera e amor.

O número de emoções básicas varia, não havendo consenso entre os investigadores. Por exemplo, Ekman (1980) atribui mais três – Desgosto, Surpresa e Tristeza.

Ainda Leeper (1980) defende a indissociação emoção/motivação/sobrevivência, enquanto emoções básicas.

Também Plutchik (1980), citado por Strongman (1998), referencia oito emoções primárias: o medo, a cólera, o desgosto, a surpresa, a alegria, a tristeza, a aceitação e a expectativa.

Já Fisher e Shaver (1990) apresentam uma escala hierárquica de cinco emoções: amor, alegria, cólera, tristeza e o medo.

De forma conclusiva, podemos afirmar um número ilimitado de experiências emocionais, consoante as construções sociais e relacionais. Segundo a *Teoria de*

Diferencial das Emoções de Tomkins-Izard, as emoções humanas são entendidas como dimensões universais, de elevada complexidade da espécie humana.

Nesta perspectiva, o interesse é a mais básica emoção e explica tudo aquilo que o indivíduo seleciona como importante para si. Desta forma, e segundo Damásio, citado por Branco (2004) "o processo neuronal particular do interesse é muito importante, por exemplo, para a memória de trabalho (Damásio, 1995, p. 61) que se traduz pela capacidade de reter e manipular mentalmente a informação, mas é-o sobretudo para o fenómeno de fluxo a que alude Goleman (1995), conseguindo, assim, níveis de aprendizagem e execução ótimos e com o menor esforço possível". (Branco, 2004, p. 37)

A alegria, em associação com o interesse, é o sustentáculo dos comportamentos sociais e relacionais e é frequentemente observável na obtenção de competências singulares, ao nível da autorrealização em contextos educativos.

Pela observação ou imaginação, é desvelado o nojo, perante matérias desagradáveis, assim como comportamentos mórbidos ou perversos que violem valores éticos, aceites culturalmente. Esta emoção manifesta-se nas alterações fisiológicas como, por exemplo, náuseas e/ou vómito e, se aliada à cólera, pode desencadear comportamentos destrutivos.

A cólera, entendida na perspectiva de Goleman (1995), é a emoção primária mais complexa de gerir e, dentro da tríade da hostilidade, é a mais ativamente intensa a nível da homeostasia, pela sensação de perigo ou ameaça simbólica à dignidade (ser tratado com injustiça, agressividade ou ser humilhado).

O desprezo é despoletado pela perceção subjetiva de hospedar intrinsecamente o sentimento de superioridade e de invulnerabilidade.

O medo contextualiza-se numa dimensão de fuga que é considerada a mais temível, dado o estado do corpo negativo que provoca, quer seja um medo real, quer um medo evocado através da memória. As manifestações do medo podem aparecer sob a forma fisiológica (dificuldade de respirar) e a nível psico-evolucionista (abandono), provocando modificações súbitas e intensas de estimulação.

A surpresa e a angústia são as sensações expectantes, que se desencadeiam por ocorrências súbitas e inesperadas, o que conduz a uma estimulação neuronal mais ou menos intensa e à ativação sucessiva de outras estruturas neuronais ligadas à cognição e à ação.

A vergonha e a culpa assumem uma dimensão de responsabilização e estão relacionadas com a consciência do *Eu*. A primeira emoção surge quando existe um aumento célere da atenção sobre o próprio. Por exemplo, surgem sentimentos de indignidade, defeito, ridículo, ineficácia de insignificância e de transgressão a regras socioculturalmente aceites. Como o indivíduo é o alvo das atenções, esta emoção é a mais reflexiva e vivenciada como uma experiência de e através de si, caracterizando-se por uma ruborização da face (involuntária), como consequência da ativação neurovegetativa. Por sua vez, a culpa está intimamente relacionada com a vergonha, sendo experienciada por uma ação negativa, recriminatória do indivíduo sobre si próprio.

A tristeza é uma emoção negativa, que pode ser atizada por fenómenos relacionados com a separação física ou psicológica, como o isolamento, o insucesso, entre outros. Esta emoção caracteriza-se por uma diminuição da ativação neurovegetativa, referida como sensação de vazio ou choro.

Neste enquadramento contextual, torna-se necessário salientar que a globalidade das emoções enunciadas podem ser promotoras de mudanças fisiológicas e comportamentais, uma vez que o ser humano reage, produz emoções no seu corpo, desencadeando atos em contexto social.

Segundo Pereira (2000, p. 87), "o nós e a comunidade são realidades e estruturas antropológicas que resultam da relação eu-outro e como expressão máxima dessa relação, clarificam de modo mais preciso a identidade e o diálogo". Neste sentido, somos seres relacionais e adaptativos sujeitos a uma educabilidade emocional sempre em constante devir e aperfeiçoamento.

Assim sendo, o caldo emocional constitui, pois, fonte potenciadora de uma base comportamental, que, sendo produtora de atos e condutas em ambiente social, é passível e, mais além, exige a correspondente educabilidade com apelo a um novo conceito de Inteligência Emocional.

1.2 Das Emoções à Inteligência Emocional

Nesta secção, pretende-se realçar, através de uma revisão da literatura, a correlação entre a inteligência e a emoção, apresentando algumas definições de Inteligência Emocional.

O QI ⁸ foi, durante muito tempo, o único foco nas investigações sobre inteligência, e, numa abordagem generalista, este é entendido como representação mental que desenvolve pensamentos abstratos que incitam aprendizagens e adaptações ao meio.

Até aos anos 80 do século XX, na perspectiva de Flores (2005, pp. 9-24), existiam duas concepções clássicas de Inteligência: a dita capacidade mental, única e geral, medida por instrumentos padronizados e validados, e a capacidade cognitiva, que abarca o raciocínio lógico-matemático.

Porém, o QI começa a ser considerado redutor para explicar o êxito psicossocial, e deixa de ser o único indicador para atingir o sucesso e desencadear comportamentos adaptativos.

Surge, então, nos anos 90, uma nova abordagem de Inteligência, emergindo novos estudos e investigações, sobre um conceito abrangente e pluralista, a saber, *Inteligência Emocional* e a sua aplicabilidade no desenvolvimento psicossociocultural do ser humano.

Entre muitos teóricos influentes, destaca-se Gardner (1983) que, na sua obra *Frames of Mind*, enunciou um novo modelo de Inteligência, o *Success Intelligence* que visava definir vários tipos de inteligência: intrapessoal, interpessoal, musical, linguística, lógico-matemática, espacial e cinestico-corporal. Esta lista abarcava as capacidades verbais e matemáticas, bem como as *variedades* pessoais: o autoconhecimento e a aptidão social. Gardner (1983), que foi um dos pioneiros da *IE*⁹, demonstrou que existem dois tipos de inteligência pessoal, que trabalham com as emoções, a intrapessoal que revela os aspetos internos do indivíduo, e a interpessoal que exprime as relações Eu – Outro.

Os estudos de Gardner foram aprofundados por Mayer e Salovey (1990) que acrescentam à inteligência social a emocional, referindo que há muitas mais competências para além das tradicionais verbais/proposicionais. Mayer e Salovey, citados por Goleman (2000, p. 323), definem a *IE* como “a capacidade de acompanhar e regular os sentimentos próprios e dos outros e de usar os sentimentos como guia da ação”. Neste sentido, a *IE* é entendida como avaliação das emoções que o ser humano

⁸“ QI é o quociente de inteligência, um resultado que considera as idades mental e cronológica de um indivíduo.” (Feldman, 2001, p. 295).

⁹ “ QE é o quociente emocional que descreve e mede a inteligência emocional através de testes, embora estes não sejam cientificamente comprovados como os testes utilizados para medir o QI .” (Martin & Boeck, 2000).

faz sobre si e sobre os outros. As emoções são, pois, fontes úteis de informação que contribuem para explicar e controlar o meio social.

O conceito de Inteligência Emocional tornou-se popular com Goleman (1995), na década 90 do século XX, e foi sendo aperfeiçoado por Mayer e Salovey em 1997, através da análise de diversas capacidades, a saber: a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando elas facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. Para estes autores, o modelo de inteligência emocional é composto por quatro componentes organizadas entre si: percepção e avaliação das emoções, a emoção como simplificadora do pensamento, compreensão e entendimento das emoções e, por fim, a gestão das emoções.

No entendimento de Goleman (1995, p. 54), “[...] inteligência emocional é uma qualidade não mensurável no teste do *QI*,” formando um conjunto de habilidades como autoconsciência, administração das emoções, auto-motivações, empatia e a arte do relacionamento, que inclui a capacidade de trabalhar em grupo. A proposta do Autor é levar inteligência à emoção e levar a cognição para o campo do sentimento. “As emoções enriquecem; um modelo mental que as ignore auto-empobrece-se”. Este Autor clarifica uma perspectiva científica da inteligência emocional, defendendo que é possível educar as emoções a partir de um processo de autoformação. Segundo o mesmo Autor (2000, p. 323), a *IE* é a capacidade de “reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas relações”.

O modelo da *IE*, preconizado por Goleman, tece um conjunto de competências e capacidades emocionais que impulsionam o indivíduo ao êxito das exigências socioambientais.

As competências associadas com a *IE* agrupam-se em quatro grandes domínios: reconhecimento das emoções *do Eu/Self*, nos Outros, Regulação das emoções do Self e nos outros, que se revestem num conjunto de aferições, a saber: Autoconsciência, Autodomínio, Consciência Social e Gestão das Relações que proporcionam uma teia de competências emocionais que nos levam a gerir a nossa vida emocional com inteligência, como está patente no quadro 1.

Quadro 1 - Conjunto de Competências Emocionais Individuais segundo o Modelo de Goleman

Domínios	Competências emocionais	Descritores
Autoconsciência	Autoconsciência emocional	Ser capaz de ler as suas próprias emoções e de reconhecer os seus efeitos; usar o «instinto» para orientar as decisões.
	Autoavaliação	Conhecer as suas próprias forças e os seus próprios limites.
	Autoconfiança	Boa noção do seu próprio valor e das suas próprias capacidades.
Autogestão	Autodomínio emocional	Manter debaixo de controlo os impulsos e as emoções destrutivas.
	Transparência	Mostrar honestidade e integridade; ser de confiança.
	Capacidade de adaptação	Flexibilidade que permite adaptação a ambientes de mudanças e a situações em que é necessário ultrapassar dificuldades.
	Capacidade de realização	Energia para melhorar o desempenho por forma a satisfazer padrões pessoais de excelência.
	Capacidade de iniciativa	Estar pronto para agir e aproveitar oportunidades.
	Otimismo	Ver o lado positivo dos acontecimentos.

Fonte: adaptado de Goleman e colaboradores (2007, p. 59).

Quadro 2 - Conjunto de Competências Sociais segundo o Modelo de Goleman

Domínios	Competências emocionais	Descritores
Competência Social	Empatia	Apreender as emoções dos outros, compreender o ponto de vista deles e estar ativamente interessado nas questões que os preocupam.
	Consciência organizacional	Captar as «ondas », as redes de decisão e as políticas que atravessam a organização.
	Espírito de serviço	Reconhecer e satisfazer as necessidades dos subordinados e dos clientes.
Gestão da Relações	Liderança inspiradora	Utilizar visões irresistíveis para orientar e motivar as pessoas.
	Influência	Dominar um conjunto de táticas de persuasão.
	Capacidade para desenvolver os outros	Desenvolver as capacidades dos outros dando-lhe <i>feedback</i> e orientação.
	Catalisador da mudança	Iniciar novas orientações e gerir e orientar pessoas nos novos caminhos.
	Gestão de conflitos	Resolver desacordos e disputas.
	Criar laços	Cultivar e manter redes de relações.
	Espírito de Equipa e Colaboração	Cooperar e ter capacidade para gerar espírito de equipa.

Fonte: adaptado de Goleman e colaboradores (2007, p. 59).

Podemos afirmar que houve um cruzamento das perspetivas de Goleman (1995) com as teorias de Mayer e Salovey (1997), sendo que estes últimos defendem que a *IE* é

operacionalizada como capacidade mental, isto é, envolve capacidades cognitivas que exigem o raciocínio e respetivo processamento de informação, sendo as emoções monitorizadas, com toda a informação apta a conduzir o pensamento e as ações.

A corrente defendida por Goleman (2007) centra-se numa panóplia de competências que estão intimamente ligadas à personalidade e para se usufruir da IE é imprescindível exteriorizar competências nos quatro domínios.

A estas duas abordagens apresentadas por Goleman e Mayer e Salovey, acrescentamos mais alguns contributos teóricos que mereceram especial relevância no estudo da IE. Bar-on, um israelita, em 1997, definiu a IE como um conjunto de atividades não cognitivas, aptidões sociais e emocionais que facultam ao ser humano que seja bem-sucedido na forma como reage face às exigências diárias. O modelo apresenta cinco domínios: *QE* Intrapessoal-autoconhecimento (autoconsciência emocional); *QE* Interpessoal (relacionamento interpessoal); *QE* de Adaptação (resolução de problemas); *QE* de Gestão de *Stress* (controlo de impulsos); *QE* de Estado de Espírito Geral (otimismo).

Em síntese, a IE é a compreensão e o entendimento que a pessoa tem de si e dos outros na gestão das emoções.

A este propósito, Soto (2005, p. 46) afirma que “a função da emoção é proporcionar ao organismo o nível de *arousal* (experiência de prazer e desprazer) adequado segundo a emissão de resposta mais idónea a cada situação específica”.

Desta forma, os vários teóricos que têm vindo a ser referenciados sustentam que as emoções são adaptativas e permitem organizar as atividades cognitivas, bem como os atos comportamentais, que advém da capacidade reflexiva do ser humano.

Neste quadro teórico, podemos concluir que há duas ideias-chave que atravessam todos estes modelos e teorias: o entendimento da IE como a capacidade para identificar e regular as emoções em si e no outro, estando sempre presente a dicotomia Eu – Outro; e a divergência de modelos na seleção de competências, enquanto dominadora de aprendizagem, imprescindível à adaptabilidade do ser humano.

Revelando-se a Inteligência Emocional como fator integrante do conceito de Liderança e jogando este um papel decisivo em qualquer organização pública educativa, é mister estruturar, com este enquadramento, o conceito de participação na referida organização pública educativa, é dizer, na Escola.

Capítulo 2

A Participação na Organização Educativa

A participação dos diferentes atores educativos na vida da escola tem sido referida frequentemente na legislação que à escola diz respeito. Aliás, e principalmente desde o 25 de abril de 1974, que essa referência vem sendo reforçada cada vez que novos normativos são publicados como o confirma o recente diploma, *Decreto-lei n.º137/2012* referente ao regime jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos públicos de educação que vem reforçar a participação de agentes educativos externos ao espaço físico da escola.

A escola democrática que se pretende, ou pelo menos que as autoridades dizem pretender, com responsabilidades nesta matéria, não será possível se não existir um clima de efetiva participação por parte de todos quantos têm responsabilidade no ato de educar.

Importa, assim, saber o significado de participação. Para Lima (2003, p. 113), “a participação é um instrumento ao serviço do consenso e da cooperação”. Já para Barroso (1995, p. 7), “corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão”.

Perante estes dois autores, verificamos que o conceito de participação envolve o trabalho colaborativo e um papel interventivo a nível decisivo.

Claro que a definição de participação não se esgota com a opinião destes dois autores. Muitas outras poderíamos encontrar, dado que a participação nas diferentes organizações tem sido alvo de vários estudos nos últimos tempos e, em particular, no que respeita à organização da escola. No entanto, parece-nos que, com maior ou menor abrangência, seríamos conduzidos num sentido em que o contributo, a partilha ideológica, o tomar partido, o pensamento responsável ou o acompanhamento e a cooperação estariam sempre associados ao ato de participar.

2.1 Pressupostos da participação

A escola é uma organização complexa e com especificidades muito próprias. Desde logo pela grande heterogeneidade dos seus intervenientes quer sejam eles os professores, os alunos ou as famílias. Assim, dada a riqueza da massa crítica que

envolve uma organização como a escola, a participação pode contribuir para a eficiência da mesma para um melhor funcionamento.

Porém, o ato participativo também pode ser gerador de inconvenientes para todos os elementos intervenientes, uma vez que a forma como é entendida a participação dentro da escola será determinante para gerar um desequilíbrio em favor das vantagens de participar.

No entender de Guerra (2002, p. 49), “para que a participação seja efetiva, não faz falta somente ter vontade e desejo de participar”, ou seja, se a escola não criar as estruturas necessárias à participação ou então estas forem criadas de forma deficiente os seus trabalhadores rapidamente deixarão de participar.

Aqui, o órgão de gestão tem um papel preponderante. Desde logo, ao criar essas estruturas e apelar à participação tem que abdicar, em grande parte, do poder de decisão ou pelo menos modificar a forma como as decisões são tomadas. Uma gestão autoritária terá alguma dificuldade em conviver com um clima participativo, porém aquela que enveredar por uma cultura democrática e participativa, onde os diferentes atores podem intervir na tomada de decisões, as suas ideias são consideradas como um contributo importante. Ainda que possam não ser aquelas que irão prevalecer, fará com que esses mesmos atores se sintam mais envolvidos e responsabilizados quanto aos objetivos comuns, que se traduz numa maior probabilidade de as decisões virem a ser cumpridas.

Quando se refere à escola como democracia, Costa (1996) identifica como gestores participativos na elaboração e execução de um projeto comum, professores, alunos, pais e comunidade. Uma cultura relacional com uma real e autêntica comunicação entre as diferentes estruturas, em que a tomada de decisões responsabiliza todos os intervenientes, facilita a concretização efetiva de tal projeto.

A título exemplificativo, o desenvolvimento de uma cultura participativa nos alunos, em que estes se tornam mais ouvintes, solidários, participativos e conscientes, certamente que os torna mais ricos e preparados para exercer a sua cidadania.

No entendimento de Barroso (1995, p. 18), “a introdução de modalidades de gestão participativa numa escola é um processo complexo e custoso”. De facto, dada a heterogeneidade de pessoas ligadas a uma organização como a escola pode levar ao surgimento de lutas de poder entre os diferentes atores de tal organização.

Por outro lado, trata-se de uma organização pesada, o que torna difícil a discrição que, por vezes, é importante quanto à tomada de decisões. Só recorrendo a

ensinamentos, conseguidos, por exemplo, através da formação, se poderá atingir um entendimento coletivo que efetive a participação.

Aliada à ideia exposta por Barroso (1995), surge a questão temporal, enquanto fator determinante, no ato participativo. Segundo Guerra (2002, p. 52), “a participação é um processo e uma tarefa que exigem tempo. Não há experiência de participação”. Na verdade, a falta de espaço e tempo são fatores que dificultam o processo participativo.

A escola portuguesa tem uma tradição de participação passiva ou não participação e, por conseguinte, a sua promoção encontra-se presa a essa tradição. No entanto, também são facilmente identificadas outras resistências como o risco de desvio do objetivo inicial e a possibilidade de se obterem consensos muito díspares daqueles que inicialmente se julgavam possíveis, ou então a emergência de aspetos negativos inerentes à vida da escola como conclui Lima (1992, p. 465), quando refere que “os custos da participação ativa parecem ser elevados, sobretudo a partir do momento em que se compreende que não é possível participar na decisão daquilo que, em boa parte dos casos, decidido está”.

2.2 A participação no sistema de ensino português

O *Decreto-Lei* n.º 115A/98, de 4 de maio, veio reforçar nas escolas o conceito de autonomia que, embora já estivesse contemplado em anteriores normativos, fez com que o Projeto Educativo de Escola passasse a ser uma realidade dentro de cada estabelecimento de ensino. A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere. Exerce-se através de competências próprias, como na gestão de currículos, programas e atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira (Preâmbulo do *Decreto-Lei* n.º 43/89 de 3 de fevereiro). Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados (Artigo 3.º do *Decreto-Lei* n.º 115-A/98 de 4 de maio).

Neste enquadramento legal e atual, a Autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão de recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe são atribuídos (Artigo 8.º do *Decreto-Lei* n.º 75/2008 de 22 de abril).

De acordo com o enquadramento legal referido anteriormente, cada escola passou a elaborar o seu próprio projeto onde este deve definir as grandes linhas orientadoras da sua ação educativa.

O mesmo *Decreto-Lei* que veio introduzir o Projeto Educativo como documento estruturante da vida das escolas também assegura a representatividade em alguns dos seus órgãos dos diferentes atores educativos, nomeadamente os Pais e Encarregados de Educação, Alunos, Assistentes Operacionais e Técnicos, elementos das Autarquias e da comunidade local que, por tradição, assumem uma posição de não participação na vida da escola, e sugere claramente que a escola não se extingue para lá dos portões do seu edifício, já que se trata de uma microestrutura inserida na macroestrutura social.

A este propósito, Formosinho e colaboradores é explícito, ao defender que a “construção da autonomia da escola deve basear-se predominantemente na dimensão pedagógica”, podendo este facto colidir com a territorialização da ação educativa; a governação das escolas deve concentrar-se mais nos aspetos pedagógicos em detrimento dos burocráticos (2005, p. 307). A escola é um local socialmente vivo e ativo onde confluem vários interesses e influências, tanto internas como externas que podem interagir e conflitar, exigindo-se uma negociação e construção permanentes, sem perder de vista que o fim último é a educação bem-sucedida dos jovens que a frequentam. Portanto, o Projeto Educativo de uma escola deve refletir o papel desempenhado por cada um dos seus atores educativos e não só dos professores. A elaboração de um projeto educativo poderá assim ser um bom exemplo do défice de participação que impera pelas nossas escolas, uma vez que este é elaborado e delineado, principalmente pelos docentes.

Outros exemplos podem ser encontrados. Aliás, trata-se de um exercício que não será difícil. Desde logo, dentro da sala de aula, onde os alunos devem ser chamados a participar. Quantos são os professores que dão oportunidade aos alunos de se pronunciarem sobre a sua avaliação? Ou sobre a forma como vão ser implementados os

programas educativos? Ou então, se se pronunciam, é a opinião do professor que prevalece qualquer que seja o seu contributo.

Também, no Conselho Geral de Escola, a participação faz-se essencialmente à custa dos professores, uma vez que os demais atores assumem, muitas vezes, uma posição de não participação. Deste modo, de acordo com Guerra (2002, p. 49), “a participação meramente formal é muito negativa, porque dissuade os protagonistas”.

Em relação aos pais e encarregados de educação, e quando se refere à participação na aprendizagem, o mesmo Autor (*Idem*, p. 87) refere que “não é certo que os pais e as mães não possam intervir nesta dimensão por não serem especialistas”. Sabemos que há resistências, principalmente por parte dos professores em aceitar a opinião dos pais, mas este é um argumento que mesmo os próprios pais também usam. Parece-nos evidente que a sua participação na aprendizagem dos seus filhos é essencial.

Apresentámos alguns exemplos em que a participação existe por Decreto ou em que então impera a não participação. Outros poderiam ser referidos, no entanto não é o âmbito deste trabalho enumerá-los em quantidade, mas sim fazer uma pequena reflexão sobre o paradigma da participação na vida da escola.

O índice de participação está hoje na ordem do dia de todas as organizações e a escola não pode demarcar-se do tema. É imperativo melhorá-lo. Para isso, há que correr riscos porque eles existem, com refere Lima (1992, p. 125): “admite-se que a participação envolve riscos e que os potenciais participantes podem mesmo não estar interessados em participar”, porém cabe à escola e nomeadamente à sua gestão criar condições para que esta se efetive.

Na perspectiva de Barroso (1995, p. 19), “os responsáveis pela gestão da escola devem orientar a sua ação para fazer emergir junto dos professores, dos alunos e dos pais, a própria necessidade de participar”.

A solução para uma melhor e efetiva participação pode passar por fatores tão simples como:

- Promoção da formação participativa;
- Desenvolvimento de espírito crítico e de tolerância;
- Incentivo ao trabalho de equipa sem imposição unilateral de pontos de vista;
- Disponibilização de espaço e tempo destinados à participação;
- Gestão mais democrática e participada;

- Incentivo de uma cultura de avaliação na escola e monitorização da mudança;
- Avaliação dos aspetos mais relevantes, identificando os pontos fortes e as áreas que carecem de serem melhoradas;
- Crítica à condição do sujeito quanto ao seu modo de ser, fazer e pensar, no sentido de se aperfeiçoar e evoluir como pessoa e profissional.

É certo que a participação pode trazer desvantagens, mas as vantagens também parecem ser muitas. Aliás, desde que foi consagrada na Constituição da República de 1976 que vem sendo reforçada nos normativos que entretanto foram sendo publicados, nomeadamente naqueles que à educação dizem respeito. Assim, é reconhecida a sua importância, no entanto Lima (1992, p. 285) refere que “o reforço normativo, sobretudo da participação consagrada, parece ser acompanhado pelo reforço das práticas desmobilizadoras, da passividade e da não participação no plano da ação”. Parece-nos que, enquanto assim for, não será fácil implementar um verdadeiro processo de autonomia nas nossas escolas.

2.3 Implicações da participação na autonomia das escolas.

O *Decreto-Lei* n.º 75/2008 de 22 de abril e *Decreto-Lei* n.º 137/2012 de 2 de julho vêm mais uma vez reforçar a participação na vida das escolas como caminho a percorrer em direção à sua autonomia. Os mesmos princípios já estão consagrados na *Lei de Bases do Sistema Educativo* que, como sabemos, data de 1986. No entanto, o Estado fortemente centralizado, característico do nosso país, tem criado dificuldades ao desenvolvimento do espírito participativo nas nossas organizações escolares.

Na verdade, verificou-se, ao longo dos anos, que ocorreram alterações no sistema educativo português, aparentemente para promover a descentralização de poderes e a participação dos diferentes atores do processo educativo, mas a forma como essas alterações têm sido implementadas parecem não surtir efeito. Para Formosinho e colaboradores (2005, p. 26), “a desconcentração não é necessariamente uma etapa no processo de descentralização, pode ter por objetivo dificultá-la”, ou seja, estes autores são da opinião de que a Administração Central combina um discurso descentralizador com normas e leis que apenas permitem desconcentrar.

Só com um processo de descentralização será possível fazer com que professores, alunos, assistentes operacionais e técnicos, pais e encarregados de educação e responsáveis da comunidade local entendam a participação como uma mais-valia para

a sua escola. Só com a transferência de poderes e centros de decisão para dentro da escola, para serem partilhados por todos aqueles que dela fazem parte, será possível evoluir para um processo de autonomia.

Todavia, a descentralização pode não ser o caminho para a conceção de uma autonomia que se pretende construída. Para Formosinho e colaboradores (2005, p. 60), “esta autonomia conquista-se, adquirindo saberes e técnicas, aplicando processos de trabalho inovadores, partilhando culturas, desenvolvendo projetos coletivos, permutando ou mobilizando recursos, afirmando as suas potencialidades e competências, atraindo solidariedades e reivindicando maior independência para a sua ação, introduzindo sistemas de avaliação dos seus resultados em relação às finalidades e objetivos educativos partilhados”.

Se a escola entender a descentralização como uma mera transferência de poderes, sem promover um clima participativo com vista à construção e apropriação da sua verdadeira identidade, apenas terá uma autonomia a que alguns autores que têm vindo a ser mencionados chamam *decretada*. Este será um dos riscos mais visíveis daquilo que poderá ser a autonomia da escola.

Neste sentido, induz-se que a escola, enquanto realidade organizacional, é composta por pessoas que mantêm entre si esta organização viva. O conceito de Organização¹⁰ assume, assim, um papel preponderante na relação que o Homem estabelece com tudo aquilo que o rodeia.

Constantemente somos confrontados com diversas expressões e manifestações de organização, nomeadamente na organização da vida, na organização escolar. O contexto que aqui se faz referência é a escola por ser um contexto de grande complexidade e onde atores diversos interagem entre si. Para entendermos esta organização, é necessário, *a priori*, recorrer a uma análise reflexiva do órgão que lidera esta instituição. Enunciamos alguns dos problemas que se desvelam nesta organização. Segundo Canavarró (2000, p. 72), em qualquer organização “os directores em geral, falam de autoridade, de poder, de liderança (...) os trabalhadores em geral falam das relações com as chefias, da falta de autonomia, da falta de participação e até de perseguições”. Os docentes, de um modo geral, habituaram-se, no dia-a-dia profissional, a criticar a escola, a levantar queixas, a compará-la com o tempo em que foram

¹⁰ “O termo organização tem origem no grego “*organon*” que significa instrumento, utensílio. A noção de organização apresenta dois significados: por um lado, designa unidades e entidades sociais, por outro, designa certas condutas sociais, certos processos sociais: o ato de organizar tais atividades” (Bilhim, 2008, p. 21).

discentes, a sugerir soluções, mas esquecem que esta mesma escola é uma realidade muito complexa, diversificada e que exige sucessivas reflexões, a fim de compreendermos a sua verdadeira realidade e identidade.

A este propósito, enunciamos as questões primaciais que definem a complexidade de uma cultura organizacional educativa, onde valores, crenças e atitudes divergem entre si, a saber: Quem lidera a organização escolar? ; Como a lidera? ; Quais os atores organizacionais que participam nesta organização? ; Como participam? ; Qual o modelo organizacional que melhor se coaduna com a nossa escola?

Nesta ótica, os gestores escolares só poderão usufruir do êxito se a sua gestão for orientada no sentido de enaltecer a participação ativa de todos os atores organizacionais envolvidos na escola e fora dela. A este respeito, Canavarro (2000) apresenta, entre outros, o modelo Político ou Estratégico, enquanto modelo de análise, onde afirma que uma organização é um sistema complexo onde atores sociais, com motivações e objectivos distintos, experimentam a heterogeneidade e é deste confronto controlado¹¹ que surge o funcionamento de uma organização. A organização traz consigo um mundo de crenças, valores, atitudes, sendo o poder e o conflito aspetos centrais na vida da organização. A gestão participativa permite a edificação visível e viável da organização escolar, promove mudanças e há um reconhecimento da escola, como afirma Elias (2008, p. 44): “uma realidade significada, interpretada e vivida com uma certa ambiguidade pelas pessoas que a integram”.

Nesta linha de pensamento, e segundo (Bilhim, 2008), uma organização é uma entidade social planeada e coordenada que visa a concretização de objetivos específicos. Chiavenato (2002) também partilha desta conceção de organização, afirmando que esta é igualmente um sistema social assente em relações de cooperação entre os seus membros com a finalidade de alcançar objetivos comuns. Portanto, a gestão pública tem de encontrar meios de legitimar a democraticidade, que passe por uma alteração do modo de encarar o ato de administrar, de gerir a coisa pública, de prestar serviços, incentivando a participação.

Sentimos um especial empenho por parte dos diversos atores na vida democrática da organização escolar, visto que ela se transforma e atua na sociedade em constante mutação. As exigências educacionais do nosso tempo requerem profissionais

¹¹ O confronto controlado provém de processos de negociação e de procura de conciliações dos interesses comuns e opostos dos atores organizacionais. (Canavarro, As organizações escolares como sistemas políticos, 1991, pp. 103-113).

mais atentos e com melhores competências que possam produzir organizações mais eficazes e eficientes, capazes de criar vidas e organizações mais dignas do ser humano.

Neste sentido, e dando continuidade ao nosso estudo, entendemos que a gestão/liderança de uma organização de pessoas se pretende que seja caracterizada pela participação, capacitação e envolvimento do capital humano que nada mais é do que pessoas revestidas de singularidades alcancem o trabalho colaborativo e participativo. Denote-se que o sucesso das organizações depende do investimento nas pessoas enquanto motores de valor acrescentado na praxis profissional.

Face ao exposto, procuraremos apresentar no capítulo seguinte uma abordagem sobre o conceito de liderança em torno de algumas posições teóricas já fundamentadas, bem como iniciar uma reflexão sobre competências emocionais, indispensáveis à praxis profissional do líder/gestor educacional, uma vez que é ele o mentor do estilo de liderança que adota na sua organização.

Capítulo 3

Da Liderança à Liderança emocional

Ao longo da História, a temática da liderança tem vindo a despertar um elevado interesse, dado o marco que, progressivamente, imprime nas relações sociais, sendo que, aqui, procurar-se-á o enfoque nas relações laborais em contexto educativo.

A organização educativa é credora do conceito de Liderança, pela sua imprescindibilidade num espaço onde os seus agentes passam horas de relacionamento e de trocas intra e intergrupais, e por constituir uma realidade amplamente complexa, com uma cultura específica, estando quem a lidera em constante desafio na promoção do seu sucesso. Neste sentido, pensamos que a liderança educativa eficaz promove, por um lado, estruturalmente o êxito escolar e, por outro, pretende alimentar a motivação e a satisfação de todos os membros da organização.

A escola, enquanto organização, é segundo Etzioni (1984), citado por Costa (1996, p. 10), “uma unidade social, com (agrupamentos humanos,) intencionalmente construída e reconstruída, a fim de atingir objetivos específicos”. Nesta perspetiva, e na opinião de Silva (2010, p. 9), “em contexto organizacional, a liderança assume uma posição de destaque, sendo esta objeto de vários estudos académicos, é transversal a todas as civilizações”. Também, na ótica de Bass (1997), definir liderança é complexo, existindo um vasto leque e multidimensional de definições, assim sendo a palavra liderança deriva de *lead* que significa conduzir pessoas, aquele que conhece o verdadeiro caminho, que materializa a liderança.

A Liderança “exerce-se num campo de intervenção que abrange dimensões fundamentais da vida quotidiana das organizações: natureza dos processos de tomada de decisão, a gestão de conflitos, o nível de qualidade das suas realizações e o grau de abertura à comunidade envolvente” (Sanches, 1998, p. 49).

Neste contexto, e citando Alvarez (2001, p. 69), “o líder perscruta o futuro e estabelece o rumo para o alcançar”. O líder excecional é aquele que possui uma visão pessoal do futuro da organização que é compartilhada por uma grande maioria dos colaboradores.

A este propósito, Bergamini (2009) afirma que as organizações desprovidas de líderes eficazes carecem de identidade, sentido, energia e apresentam enormes dificuldades na superação de desafios. Por isso, a visão engloba os valores, princípios e

metas, e são estes princípios orientadores que permitem a participação ativa de todos os membros de uma organização.

No âmbito da Administração e Gestão Escolar, a liderança assume grande importância apesar de ser um termo pouco assumido no discurso dos vários agentes educativos. A escola, enquanto organização, estava mais próxima do *management* enquanto função de gestão do que do *leadership*, enquanto função de liderança.

Esta asserção resulta da leitura que se faz sobre a evolução dos modelos da Administração Pública, em que o *New Public Management* (década de 80-90) foi cedendo ao *New Public Service* (década de 90 e atualidade). A realidade administrativa confronta-nos com práticas resistentes: as de natureza normativo-orgânica (prevalência do paradigma burocrático enquanto modelo orgânico, organizações pesadas e pouco flexíveis, legislação fechada e pouco permissiva à participação) e as de natureza sociocultural (frágil participação dos cidadãos e elevado nível de aceitação da distância hierárquica) à sua efetiva implementação, Ferraz (2012).

Assim, Kotter (1990) perspetivou a diferença entre gestão e liderança, sendo que a primeira promove a estabilidade, permitindo que a organização progrida suavemente, enquanto a liderança é promotora de mudanças positivas, energizando as pessoas para a eficácia e eficiência da mesma.

Os conceitos de *gestão* e *liderança* são controversos, podendo ser considerados dois pólos distintos. Desta maneira, Rego (1998, p. 27) menciona que “gerir consiste em provocar, realizar, assumir, guiar, comandar, enquanto liderar consiste em exercer influência, guiar, orientar”. Também Rost e Smith (1992), citados por Rego (1998), fizeram esta distinção, acrescentando o conceito de *autoridade* à gestão. Neste sentido, existem gestores e subordinados, estabelecendo-se entre eles relações formais e burocráticas. A liderança envolve líderes e seguidores que colaborativa e informalmente desencadeiam mudanças nas organizações.

Quadro 3 - Distinção entre Gestão e Liderança

Gestão	Liderança
É um relacionamento de autoridade	É um relacionamento de influência
É levada a cabo com gestores e subordinados	É levada a cabo com líderes e seguidores
Envolve a coordenação de pessoas e recursos para a produção e venda de bens e serviços numa organização	Envolve líderes e seguidores que procuram mudanças reais na organização
Requer coordenação de atividades para produzir e vender bens e serviços que reflectam os propósitos da organização	Requer que as mudanças procuradas reflectam os propósitos mútuos de líderes e seguidores

Fonte: Rego (1998, p. 27), quadro construído a partir de Rost e Smith (1992)

As direções das escolas estiveram intimamente ligadas a conceitos clássicos de chefias, formais, burocratizados e hierárquicos. Hoje, poderemos afirmar que existem já alterações conceptuais justificadas pelo conceito de *leadership*, nomeadamente no *Decreto-Lei* n.º 75/2008, mais concretamente no preâmbulo onde se pode rever a missão de serviço público, através da execução de práticas de “boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária”, com o intuito de cumprir com as políticas educativas. Atualmente, o *Decreto-Lei* n.º 137/2012, propõe algumas alterações ao *Decreto-Lei* n.º 75/2008, no entanto, continua a ser explanado neste novo Decreto que a administração e a gestão das escolas assumem-se como instrumentos fundamentais para atingir as metas do sistema educativo.

De facto, e de acordo com Sergiovanni (2004), o objetivo fundamental da política educativa é o desenvolvimento e a valorização da personalidade institucional em cada um dos espaços escolares. Este Autor menciona que a eficácia da escola requer uma liderança autêntica e genuína (sensível a valores, a crenças e às necessidades dos cidadãos locais), devendo ser acompanhada por uma gestão logística (práticas de gestão saudáveis). Numa escola com personalidade existe consistência entre o seu modo de funcionamento e as suas decisões, que têm que ser agregadas nas três dimensões de uma escola: cultura, comunidade e indivíduo.

A imagem da escola, como organização formal, privilegia as forças burocráticas e pessoais, que resultam geralmente em mudanças na estrutura escolar. A imagem da escola como um tipo particular de organização (uma comunidade de aprendizagem) favorece as forças profissionais, culturais e democráticas e são as forças mais capazes de produzirem mudanças mais profundas. Na sua essência, as transformações mais profundas envolvem a mutação da própria cultura escolar, incentivando, assim, uma participação mais efetiva e pró-ativa na vida da escola, em trabalho colaborativo e em rede.

Nesta linha de pensamento, Crawford (2005, p. 213) considera que o líder escolar “deve mobilizar as energias do grupo para romper com as rotinas e formas acomodadas de olhar para a realidade, abandonando visões meramente individualistas em prol de perspectivas coletivas, capazes de encaminhar as emoções do grupo de forma positiva”.

Neste enquadramento, iremos assim identificar cinco principais abordagens de liderança: a) Traços; b) Comportamentais; c) Influência-poder; d) Situacionais e Transformacional.

A primeira abordagem no estudo da liderança dos Traços que recai sobre a teoria do “grande homem, com características inatas” destaca os atributos pessoais dos líderes. Segundo Rego (1998, p. 40), “os traços mais citados como conducentes ao sucesso foram a inteligência, criatividade, fluência verbal, autoestima, estabilidade emocional, energia, intuição penetrante, capacidade de persuasão”.

Apesar da notoriedade desta abordagem, esta teoria foi abandonada por comprometer a dicotomia sucesso/traços personalísticos, uma vez que “a revisão de estudos feita por Stogdiil, em 1948, afirma que um líder com certos traços poderia ser eficaz numa situação mas ineficaz noutra” (Rego A. , 1998, p. 40).

A Teoria comportamental/behaviorista surge nos anos 50, focaliza-se na contradição entre líderes de sucesso e de insucesso. Estes diferenciam-se, segundo o estudo realizado, nos finais dos anos 40, em Ohio e Michigan¹², pelas suas ações e estilos de liderança. Os resultados do estudo de Michigan (1939)¹³ conduzem-nos a três tipos comportamentais: 1) a orientação para a tarefa, 2) para as pessoas e 3) liderança participativa, referindo-se esta última ao líder apelativo que envolve os seus subordinados no processo de decisão. A liderança participativa é alcançada quando um gestor/líder desperta a participação de outras pessoas na tomada de decisão, enaltecendo-se o trabalho de equipa e espírito de grupo e incrementando a satisfação dos colaboradores, sendo assim facilitadora na concordância das mudanças.

De acordo com a abordagem da Influência-Poder, o líder eficaz é aquele que tem capacidade de influenciar os seus subordinados, colaboradores, através dos recursos de poder (autoridade, carisma relações de amizade), das estratégias (persuasão racional, ameaças e pressões) e da capacidade de as por em prática. O poder, na conceção de Mintzberg (1986, p. 70), é entendido como “a capacidade de produzir ou modificar os resultados ou efeitos organizacionais”. Por outras palavras, o poder é a produção dos efeitos desejados para o grupo de trabalho, ou seja, é a “capacidade potencial para exercer a influência sobre outros” (Rego A. , 1998, p. 251).

¹² Na universidade de Ohio, década de 40, realizaram-se estudos com o objetivo de identificar os tipos de comportamento que usariam os líderes eficazes, descobrindo-se que a “consideração” (expressa confiança mútua) e a “estrutura” (definição bem clara de métodos e padrões de organização) eram duas dimensões interligadas entre si.

¹³ Na universidade de Michigan, foi realizado um trabalho similar. O objetivo era o de verificar se as conclusões de Lewin (1939) sobre a liderança eram generalizáveis para o mundo do trabalho.

A Teoria Situacional, que realça os fatores externos contextuais, demonstra a importância da interação entre o indivíduo e o ambiente social. O modelo de Hersey e Blanchard (1988) é um dos mais conhecidos das teorias situacionais, que explica como um líder pode comportar-se, tendo subjacentes duas vertentes: a orientação para a tarefa e o grau de orientação para o relacionamento; estas devem ser combinadas conforme os diferentes graus de maturidade dos subordinados numa tarefa.

No que concerne à Liderança Carismática e Transformacional, o último conceito (Transformacional)¹⁴ já foi preconizado por Burns, em 1978, e segundo Rego (1998, p. 40), define-se como uma “liderança exercida por indivíduos que introduzem profundas mudanças na sociedade e nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações, obtendo deles o compromisso e empatia necessários para o alcance dos objetivos, deixando marcas indeléveis” (p. 40). Na perspectiva de House (1999), os líderes carismáticos são aqueles que geram confiança, autoconfiança, forte convicção na justiça e moralidade.

Em oposição à liderança transaccional, a transformacional estimula e apela a valores morais como a liberdade e considera cada subordinado uma pessoa única e singular. A Liderança Transformacional metamorfoseia e revitaliza as organizações, revê-se como agente de mudança no seio da organização, é o tipo de abordagem visionária, inspiradora e facilitadora da aprendizagem organizacional. Ashkanay e Tse (2009) traçam os comportamentos da liderança transformacional como gestão das emoções dos líderes, focalizando a habilidade emocional na obtenção da eficácia e eficiência organizacional.

A liderança, neste sentido, está intimamente relacionada com a gestão das emoções. A este respeito Goleman e colaboradores (2007, p. 59) escrevem: “os grandes Líderes são pessoas muito mobilizadoras, pessoas que despertam o nosso entusiasmo e estimulam o que temos de melhor (...), os grandes Líderes são pessoas que sabem manipular as emoções.”

Nas organizações modernas, conforme afirmam Goleman e colaboradores (2007, p. 25), “o papel emocional do líder é *primal*”¹⁵, ou seja, tem como objetivo primordial dirigir as emoções de todos, de forma a estabelecer uma gestão de relações com sucesso.

¹⁴ De acordo com Rego, “deve-se a Burns (1978) a criação do conceito, querendo significar a liderança exercida por indivíduos que introduzem profundas mudanças na sociedade e nas atitudes e comportamentos dos membros das organizações, obtendo deles o compromisso e a empatia necessários para o alcance dos objetivos, deixando marcas indeléveis”. (Rego A. , 1998, p. 366)

¹⁵ *Primal* é uma palavra inglesa que, traduzida para português, significa: primeiro, prioritário. (Editora, 1974, p. 607; Editora, 1974)

Atendendo às ligações que poderão existir entre a inteligência emocional e a liderança transformacional, torna-se estimulante estudar e aprofundar estas interações numa organização escolar.

Um novo conceito de gestão emocional é fornecido pela consideração da competência emocional, entendida como a habilidade do indivíduo em governar as suas próprias emoções e também gerir as emoções da equipa com quem trabalha, tal como defende Goleman (2000). Segundo este mesmo Autor, estas competências podem ser divididas em dois grandes grupos: competências individuais e competências sociais que, no nosso entender, são imprescindíveis para uma boa liderança educacional.

Tendo como referência esta perspetiva, apresentam-se, como principais competências individuais, a autoconsciência, autorregulação e a motivação.

A autoconsciência consiste em reconhecer as emoções próprias e os seus efeitos; conhecer as próprias forças e limites; ter confiança nas suas capacidades e valor. A autoconsciência conduz o sujeito à autorreflexão e à introspeção. Nesta sequência, apelamos a um dos expoentes máximos da filosofia, Sócrates, com a sua máxima “Conhece-te a ti próprio”.¹⁶ Compreendendo as nossas próprias emoções, conseguimos alcançar melhor a clareza dos objetivos propostos.

Quanto à autorregulação, esta gere emoções e impulsos negativos, assumindo padrões de honestidade e integridade, bem como tem em linha conta o ser responsável pelo desempenho pessoal e ser flexível e aberto à inovação. De salientar que a autogestão é mais uma componente da *IE*, que nos impede de ficarmos agrilhoados nas emoções negativas.

No que concerne à motivação, esta explica-se pela vontade de triunfar, lutar para se aperfeiçoar e aprender; estar alinhado com os objetivos do grupo e da organização, estar preparado para as oportunidades e ser persistente.

No atinente às competências sociais, destacam-se a empatia e a aptidão social. A empatia contempla a perceção das emoções e interesses dos outros e revela interesse por eles. Além disso, relaciona-se com o fortalecimento das capacidades dos outros, a antecipação das necessidades dos elementos que integram uma dada organização, o cultivo de oportunidades com diferentes tipos de pessoas, o entendimento dos

¹⁶ É o ato do conhecimento que é capaz de promover a nossa Auto transcendência, de que fala Sócrates. O Conhecer a mim mesmo permite saber como modificar a minha relação para comigo, com os outros e com o mundo.

equilíbrios de poder no grupo e na organização. Neste sentido, a empatia é, efetivamente, uma componente fundamental da competência social.

Por sua vez, a aptidão social prende-se com o facto de ser influente e conseguir persuadir os outros, saber ouvir, negociar e resolver desacordos, inspirar e guiar grupos, iniciar e gerir a mudança, alimentar relações instrumentais, trabalhar com outros para objetivos comuns e coletivos.

Estes quatro domínios estão interligados entre si, exprimem uma relação dinâmica entre si, são a base de uma liderança com uma *performance* eficaz.

Além das competências individuais e sociais enunciadas, também Kofman (2002), citado por Russo (2005), defende cinco competências básicas aplicadas ao ser humano que se transformam na interação com os outros, conforme se pode constar pelo apresentado de seguida.

Quadro 4 - As Cinco Competências Básicas segundo Kofman

Competências aplicadas à própria pessoa	Competências aplicadas na relação com os outros
Autoconsciência (objetividade) - para tomar consciência dos sentimentos é preciso estar distante deles. Se a pessoa for levada pela emoção, tem consciência dela.	Reconhecimento (empatia) – com base em sinais (rubor nas faces, punho cerrado, etc.), na situação do indivíduo e na projeção de dinâmicas pessoais, a pessoa é capaz de fazer inferências sobre os sentimentos do outro. É preciso estar consciente de que esta inferência não é o que o outro realmente sente e pensa.
Autoaceitação (compaixão) - significa aceitar as emoções, sem reprimir nem censurar. Após a aceitação, deve-se analisar criticamente a origem cognoscitiva e a possibilidade de responder de maneira consciente.	Aceitações (compaixão) – devem-se aceitar as emoções dos outros, sem fazer julgamento.
Autorregulação (motivação) - significa manter-se consciente diante da pressão dos instintos. Regulando os instintos, pode-se controlar a energia emocional e direcioná-la.	Influência (contenção) - exige que se ajude o outro a compatibilizar o impulso expressivo da emoção com seus objetivos e interesses de longo prazo.
Autoanálise (racionalidade) - nesta etapa a pessoa usa a razão para indagar sobre as fontes da emoção e sua validade.	Indagação (racionalidade) – autorreflexão e análise crítica sobre as emoções.
Expressão (integridade e efetividade) - canalizar as experiências, os pensamentos e as emoções para ações, nas quais se incluem as conversações efetivas e íntegras.	Escuta (respeito) - a chave da escuta é a Compreensão das necessidades e dos interesses do outro e a busca de maneiras para se conseguir que, na satisfação genuína dessas necessidades e interesses, as próprias necessidades e interesses também sejam atendidos. Trata-se de influir, e não de manipular.

Fonte: Adaptado de Russo (Russo, 2005, p. 366)

Poderemos, assim, salientar a importância da inteligência emocional na organização, considerando-a como “bastante relevante para o sucesso e sobrevivência de organizações dinâmicas e eficazes” (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2007, p. 258).

Para clarificar o conceito de emoção, convém primeiro lembrar, como já foi abordado anteriormente, que as emoções são estados afetivos que qualquer ser experimenta, reações subjetivas com uma função adaptativa do organismo ao que nos rodeia e inteligência emocional é a capacidade de agir sobre as emoções, de maneira a adaptar-se às situações e, também, a modificá-las, reconhecendo os próprios sentimentos, para conseguir relações interpessoais saudáveis.

Os especialistas que têm vindo a ser referenciados anteriormente, advogam que os líderes devem “descobrir maneiras de envolver emocionalmente os gestores no trabalho uns com os outros e na construção e realização da visão estratégica. Quando emocionalmente empenhadas, as pessoas transformam-se” (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2007, p. 258).

A relação com os outros e a permanente interpelação permitem o autoconhecimento e o crescimento constantes, assim como um saudável desenvolvimento organizacional. A liderança é um movimento complexo e intenso que se reveste de carácter relacional. Assim, a consciência das emoções experimentadas pelo indivíduo e por aqueles que o rodeiam, bem como a sua gestão, seriam expressivamente relevantes para um bom desempenho da organização.

Cotovio (2007, p. 24) defende que “a liderança dos outros exige saber liderar-se a si próprio, o que transforma a liderança num processo permanente e constante de autoconhecimento”.

Nesta ótica, as emoções são uma parte mobilizadora e integrante do diretor escolar e podem ser o *leitmotiv*¹⁷ para a otimização do seu desempenho.

Os sentimentos e as emoções positivas motivam o trabalho realizado diariamente. Quando há veemência, o cumprimento da tarefa a executar fica mais suave, mais encantadora, menos angustiante, pois existe a disposição para a realização da tarefa, e o relacionamento com os outros no ambiente de trabalho tende a ser mais consonante e, naturalmente, com maior produtividade, eficiência, qualidade e eficácia.

¹⁷ **Leitmotiv**-vocábulo alemão que quer dizer em direção a. (Editora, Dicionários de Alemão-Português, 2012)

As competências técnicas e cognitivas são importantes para a eficácia dos líderes mas *IE* como espécie de portfólio de atributos pessoais caracterizada pelas componentes acima transcritas são condição *sine qua non* para a obtenção do sucesso na liderança.

De acordo com esta lógica, George (2000) apadrinhou a teoria defendida por Goleman (1995). Este último coloca o enfoque nas características emocionais dos líderes conducentes à eficácia da liderança. Assim, George (2000) identificou cinco elementos essenciais na eficácia da liderança, tal como se pode observar no quadro 5.

Quadro 5 - Elementos essenciais da eficácia de liderança e correspondentes competências emocionais dos líderes

Os cinco elementos essenciais	Ilustrações de competências emocionais pertinentes
<p>Desenvolver um sentido coletivo acerca de objetivos/metasp a alcançar (visão) e do modo como atingi-los</p>	<p>O líder pode usar as suas emoções para melhorar o processamento da informação acerca dos desafios, ameaças e oportunidades que se deparam à organização.</p> <p>Sob estados de espírito positivos, o líder pode desenvolver maior pendor criativo, podendo gerar uma visão menos convencional, mais apelativa e mais desafiante do <i>status quo</i>.</p> <p>Avaliando o modo como os seus seguidores se sentem, compreendendo por que tais sentimentos existem, e influenciando as respetivas emoções, o líder pode torná-los mais recetivos e apoiantes da visão estratégica.</p>
<p>Instalar nos outros o conhecimento e a apreciação da importância das atividades e comportamentos de trabalho</p>	<p>O líder necessita de assegurar que os colaboradores têm consciência dos problemas e das oportunidades que se deparam à organização.</p> <p>O líder necessita, também, de lhes inculcar a confiança suficiente para que se sintam capazes de lidar com tais problemas e oportunidades.</p>
<p>Gerar e manter a excitação, o entusiasmo, a confiança, o otimismo e a cooperação</p>	<p>É importante que o líder descortine os sentimentos dos colaboradores, antecipe o modo como poderão reagir a determinadas circunstâncias e mudanças, compreenda se existem diferenças entre os sentimentos expressos e os efetivamente experimentados.</p> <p>É também crucial que o líder denote pensamento construtivo, gere ideias criativas e procure soluções cooperativas de ganho-ganho.</p> <p>É igualmente relevante que o líder saiba desenvolver relações interpessoais de elevada qualidade.</p>
<p>Encorajar a flexibilidade na tomada de decisão e na mudança</p>	<p>Recorrendo aos sinais emocionais, o líder deve ser capaz de atender rapidamente às situações que exigem resposta célere.</p> <p>Quando conhece e sabe gerir as suas emoções, o líder fica mais capacitado para abordar os problemas de modo flexível, considerar cenários e cursos de ação alternativos, evitar rigidez na tomada de decisão.</p> <p>A <i>IE</i> também ajuda o líder a identificar as relações entre os assuntos, facultando-lhe pistas acerca do modo como pode responder-lhes simultaneamente.</p>
<p>Estabelecer e manter uma identidade organizacional significativa para os membros organizacionais</p>	<p>É importante que o líder instale valores importantes na cultura da organização – pois é através desta que as pessoas desenvolvem uma identidade coletiva embebida de significado.</p> <p>É importante que o líder seja capaz de identificar as necessidades emocionais dos seus seguidores – de modo que a cultura possa satisfazê-las.</p> <p>Uma cultura embebida de emoções relevantes para as pessoas é uma cultura mais conciliadora de entusiasmo e empenhamento.</p>

Fonte: Adaptado de Rego (1998:(p. 4)

Com todos estes contributos na liderança, uma nova viragem adveio na prossecução de renovados estilos comportamentais na *praxis* profissional. Goleman e colaboradores (2007) admitiram novos conceitos no contexto da liderança, com assento no reconhecimento de diversos estilos na arte de liderar. Goleman e colaboradores (2007) foram os impulsionadores de um novo conceito de inteligência emocional apensa à liderança organizacional. Estes Autores identificam estilos de liderança com inteligência emocional, desencadeando uma liderança ressonante. Numa perspetiva de Boyatzis e Mckee (2006, p. 4), os líderes ressonantes são aqueles que “estão sintonizados com aqueles em seu redor. Isto resulta em pessoas que estão trabalhando em sincronismo entre si, em sintonia com os pensamentos e emoções de cada um”.

Os líderes que proporcionam ressonância possibilitam o desenvolvimento das competências de autogestão, autoconsciência, consciência social e administração dos relacionamentos, e possuem pelo menos uma competência emocional em cada um destes quatro domínios da inteligência emocional.

Acreditamos que uma liderança escolar ressonante, democrática e participativa pode contribuir para a construção de uma efetiva cidadania que oriente e viabilize a educação para a qualidade, alcançada através do diálogo e cooperação coletiva na tomada de decisão. Neste âmbito, o *empowerment*¹⁸ é bastante importante para que a organização educativa obtenha sucesso, uma vez que este conceito promove a capacitação e a valorização do trabalhador/colaborador enquanto pessoa, contribuindo este para a inovação e resolução de problemas na sua organização. O *empowerment*, poderá ser uma ferramenta de gestão e liderança porque tem como pressupostos dispersar o poder na organização educacional, poderes que estão intimamente relacionados com os conceitos de autonomia, decisão e participação. Nesta linha de pensamento, podemos antever a esta mesma ideia em Ferreira (2011, p. 81), quando este defende que o poder de participar acontece quando alguém é ”reconhecido como parte,

¹⁸ O *Empowerment* é delegar a decisão com autonomia, responsabilidade e recursos, para que a decisão seja tomada onde exista maior conhecimento do assunto.- Definição dada no curso *Forgep* do INA em 2012. O *empowerment* possui quatro características, que são: **Poder** – dar poder às pessoas, delegando autoridade e responsabilidade em todos os níveis da organização. Isso significa dar importância e confiar nas pessoas, dar-lhes liberdade e autonomia de ação; **Motivação** proporciona motivação às pessoas para incentivá-las continuamente. Isso significa reconhecer o bom desempenho, recompensar os resultados, permitir que as pessoas participem dos resultados do seu trabalho e festejem o alcance dos objetivos; **Desenvolvimento**, oferecendo recursos às pessoas em termos de capacitação e desenvolvimento pessoal e profissional. Isso significa treinar continuamente, proporcionar informações e conhecimento, ensinar continuamente novas técnicas, criar e desenvolver talentos na organização; **Liderança**, fomenta liderança na organização. Isso significa orientar as pessoas, definir objetivos e metas, abrir novos horizontes, avaliar/monitorizar a *performance*. (Curso *Forgep*, 2012-Lamego)

como membro, como parceiro, como influenciador, como executor, neste caso último, na qualidade de funcionário da organização, com competências específicas”.

Da argumentação aduzida, concluímos que a liderança ressonante, adotada em contexto educativo, pode contribuir para o sucesso da organização escolar. E segundo a revisão da literatura, as emoções podem tornar o pensamento mais inteligente e a inteligência pode consentir um uso mais ajustado das emoções. As competências emocionais diversificadas podem ser a pedra angular na eficácia e na eficiência¹⁹ dos líderes escolares nas suas organizações, contribuindo, assim, para um poderosa receita a nível da obtenção do sucesso ambiental e social.

¹⁹ Os termos eficácia e eficiência não são equivalentes. Eficácia, genericamente, exprime o que fazer, quais os objetivos a atingir numa organização. Eficiência traduz o modo como se obtêm os resultados, qual a melhor forma, o melhor método para atingir os objetivos. (curso *Forgep* do INA, ministrado em Lamego, em 2012)

Parte II – Estudo Empírico em três Organizações
Escolares do Sul do Distrito de Bragança

Capítulo 4

Conceção, Planeamento e Caracterização Metodológica da Investigação

4.1 Considerações metodológicas

Neste capítulo, e após uma abordagem teórica que contextualizou a problemática em questão, pretendemos descrever como se desenvolveu a pesquisa, quais os procedimentos metodológicos a serem aplicados e como se caracterizou o objeto de estudo.

O método em qualquer investigação, compreende um combinado de princípios que regulam e direcionam o investigador no discorrer da sua pesquisa, de forma a avaliar o seu objeto de estudo.

Na investigação educacional são muitas as hipóteses e as escolhas metodológicas a serem usadas. Qualquer que seja a opção da metodologia deve-se ter em linha de conta a natureza do problema a investigar. Neste sentido, considerou-se pertinente seguir uma metodologia de investigação quantitativa com abordagem descritiva, pois entendeu-se que seria a mais adequada para traduzir, em números, as opiniões dos elementos da comunidade escolar que participaram neste estudo e as informações para posteriormente poderem ser classificadas e analisadas. A estatística descritiva consiste, na perspetiva de Reis (1996) e Huot (2002), citados por Vilelas (2009, p. 309) “na recolha, e exposição de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados; quadros, gráficos e indicadores numéricos” que permitam uma visão global dos aspetos sobre os quais recai a investigação.

Neste sentido, a pergunta de partida, do nosso estudo é: Que problemas são identificáveis através da perceção que os elementos da comunidade escolar têm das competências emocionais dos diretores de três organizações escolares do Sul do distrito de Bragança e que plano de melhoria é possível estabelecer para eles?

A nossa opção metodológica pressupõe que os dados recolhidos possibilitem o acesso à informação objetiva em relação aos diferentes objetivos do estudo que seguidamente se explicitam:

- identificar os problemas relacionados com a Auto liderança, através da percepção que a comunidade tem das competências emocionais dos diretores de três organizações escolares do Sul do distrito de Bragança;
- compreender a importância da *IE* nas organizações e na liderança educativa;
- esclarecer as competências emocionais que mais contribuem para o sucesso de uma liderança;
- incrementar o auto (re) conhecimento de padrões emocionais;
- dotar os diretores de estratégias práticas de auto-aprendizagem e maturação emocional;
- refletir acerca da importância da *IE* para a promoção e construção de um modelo participativo de gestão das escolas;
- propor um plano de intervenção/melhoria.

4.2 O Estudo Descritivo com opção metodológica

No sentido de dar resposta à problemática em análise, utilizou-se a metodologia de investigação quantitativa e descritiva, possibilitando delimitar quantas pessoas de uma determinada população partilham uma característica ou grupo de características. De acordo com Vergara (2005, p.47), “a Pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenómeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir a sua natureza” e, neste sentido, permitirá a análise das percepções de diferentes elementos da comunidade escolar no que diz respeito às competências emocionais dos diretores.

Toda a investigação em curso foi assistida por um suporte teórico: contextualizou-se a investigação, dando relevo à sua pertinência e atualidade no domínio da administração educacional; elaborou-se uma pergunta de partida; definiram-se os objetivos; confinou-se a amostra para estudo; elaboraram-se os instrumentos de recolha de dados (escalas) e explanaram-se os procedimentos e tiraram-se conclusões. Neste sentido, pretendeu-se demonstrar a persecução da percepção pessoal de cada agente educativo em relação à competência emocional do diretor utilizada na sua organização, tentando, no final, configurar um perfil da sua competência emocional ao nível do autoconhecimento e na gestão das relações.

4.3 Técnicas e Procedimentos de Amostra

A amostra da população é composta por 342 inquiridos a saber; diretores, docentes, alunos e assistentes técnicos e operacionais de três organizações escolares do Sul do Distrito de Bragança. Foi utilizada a amostragem não probabilística de tipo acidental²⁰. Tivemos o cuidado em alargar os efeitos da amostra na tentativa de minimizar os efeitos da amostragem acidental. Não podemos garantir a representatividade da amostra.

4.4 Instrumento

A técnica de investigação utilizada neste estudo foi a escala; esta possibilita obter diretamente opiniões, predisposições, emoções dos sujeitos que posteriormente se convertem em dados de análise estatística.

Tuckman (2000) afirma que em educação é recorrente utilizar a investigação por escala, uma vez que tem um valor inegável como processo de recolha de dados, principalmente em amostra de dimensões consideráveis.

A escala de medida, enquanto instrumento de autoavaliação e de recolha, foi construída a partir dos domínios da Inteligência Emocional e Competências associadas, preconizadas por Goleman e colaboradores (2007), tendo sido construída uma escala do tipo Lickert²¹. Na adaptação/construção da escala tivemos em conta a utilização de uma linguagem clara, inequívoca e acessível a todos os inquiridos, construindo-se neste instrumento questões que possibilitassem respostas fechadas.

A escala, no seu todo, contém 32 questões que versam os vários domínios da *IE* e competências associadas: Competências pessoais (autoconsciência; autogestão) e competências sociais (consciência social e gestão das relações). A cada dois grupos de oito itens, correspondem as competências pessoais e as sociais, obedecendo ao princípio hierárquico da identificação das mesmas, tal como apresenta Goleman e colaboradores (2007, p. 59) no seu livro *Os Novos Líderes*, bem como já foi referido no enquadramento teórico.

Elencaram-se, assim, dois grandes tipos de competências: as pessoais e as sociais. Do item 1 ao16, temos as competências da autoconsciência e da autogestão, das

²⁰ “A amostra acidental consiste em escolher indivíduos, pelo facto da sua presença, num local determinado e num preciso momento”. (Fortin, 2009, p. 321)

²¹ “A escala de Likert, consiste numa serie de enunciados que exprimem um ponto de vista sobre um tema. Pede-se aos participantes para indicarem o seu maior ou menor acordo ou desacordo escolhendo entre 5 categorias de respostas possíveis”. (Fortin, 2009, p. 388)

questões n.º 17 à 32 estão presentes as competências da consciência social e gestão das relações (ver anexos 2,3, 4e 5).

Cada questão foi respondida em termos de uma frequência temporal (1-5), sendo o 1 o que corresponde a Nunca, o 2 a Raramente, o 3 a Poucas Vezes, o 4 a Quase sempre e o 5 a Sempre.

Posteriormente, e após esta fase, elaboraram-se 4 versões da mesma escala (ver anexos 1, 2, 3,e 4) com as mesmas questões mas dirigidas a um público-alvo diferente, a saber: diretores, docentes, alunos, assistentes operacionais e técnicos. Todas as escalas, de acordo com população-alvo, incluem uma caracterização geral do inquirido, identificando as variáveis da idade, sexo, tempo de serviço na instituição, habilitações literárias, grupo de recrutamento, cargos desempenhados e ano de escolaridade. No grupo dos alunos foram caracterizados, tendo em conta as variáveis idade, sexo e ano de escolaridade. O grupo dos assistentes operacionais e técnicos foi caracterizado quanto às variáveis, idade, sexo, tempo de serviço na instituição e habilitações literárias.

O primeiro grupo de oito questões centram a sua atenção na competência pessoal da autoconsciência sendo esta considerada uma subescala, deseja-se que cada um dos inquiridos dos vários grupos a serem estudados avaliem o diretor da sua organização escolar, quanto à autoconsciência emocional, isto é, à sua capacidade de reconhecer as emoções e, as suas forças e limites.

A este grupo de questões acresce uma segunda subescala, a avaliação da competência da autogestão (presente nos itens 9 a 16). Conforme a escala elencaram-se perguntas que visaram aferir o autodomínio emocional do diretor, traduzido nos conceitos de transparência, adaptabilidade, realização e otimismo. A partir do item 17, apresentamos outra subescala: a consciência social. Nesta, questionaram-se os diferentes inquiridos, sobressaindo as percepções sobre se o diretor fruiu de uma consciência social assente na empatia, espírito de serviço e em último se é capaz de gerir as relações através de um despertar de uma consciência organizacional.

Por fim, quisemos entender se o diretor na subescala gestão das relações é um catalisador da mudança ao nível da liderança, se consegue gerir conflitos, criar laços, cultivar e manter redes de relações.

Depois de recolhidos os dados, fizemos a validação estatística da Escala, no geral, e das quatro subescalas. Para o efeito, procedemos ao cálculo do *Alfa de Cronbach*, tendo obtido valores bastante satisfatórios, como demonstra o quadro n.º 6.

Concluindo, a escala utilizada tem elevados índices de consistência interna, o que se traduz numa fiabilidade muito satisfatória. A fiabilidade de uma medida menciona a capacidade desta ser consistente. A consistência interna varia entre zero e um.

Quadro 6 - Consistência Interna do Instrumento de Recolha de Dados

α Total	α Autoconsciência	α Autogestão	α Consciência Social	α Gestão das Relações
0.949	0.810	0.719	0.849	0.937

Como podemos constatar através da análise do valor de α encontrado, temos valores que indicam, quase na sua totalidade, valores reveladores de uma boa consistência interna. A subescala autogestão foi a que apresentou um valor de α mais baixo (0,719), no entanto, registamos que ainda se trata de um valor aceitável que não coloca em causa a qualidade do instrumento de recolha de dados utilizados nesta investigação.

4.5 Procedimentos

Da população caracterizada por diretores, docentes, alunos e assistentes operacionais foram contabilizados 342 respondentes. A administração da escala a esta amostra, seguiu o seguinte procedimento:

- Contacto telefónico prévio a cada diretor das 3 organizações escolares do sul do distrito de Bragança com o intuito de os sensibilizar para a temática em estudo.
- Pedido de autorização, via *email*, (anexo n.º 1) para a aplicação dos escalas nas suas organizações.
- Entrega presencial e em suporte papel dos inquéritos aos diretores. Todas as escalas dos diversos grupos de análise, foram entregues e identificados em envelope fechado.
- Foi acordado com o diretor de cada organização o procedimento a ter na aplicação das escalas e solicitado pelo diretor às lideranças intermédias que colaborassem na aplicação dos mesmos. Deste modo, foram distribuídos os inquéritos dos professores aos coordenadores de cada departamento, a fim de se procederem à aplicação dos mesmos em sede de reuniões departamentais; quanto aos alunos foi solicitado aos diretores de turma ou de curso que aplicassem os inquéritos; os assistentes operacionais e técnicos foram coadjuvados pelos coordenadores do pessoal

não docente no preenchimento da escala. Os diretores preencheram o seu inquérito em sede de direção.

- Sempre que a entrega do instrumento de recolha de dados devidamente preenchido, se afiguravam atrasados, contactávamos via *email* ou por telefone os diretores das escolas por forma a agilizar o processo.
- A receção final dos questionários foi feita em envelope fechado.
- A participação nos questionários foi voluntária e livre de qualquer coação.

Em todo este processo, e merecedora de especial atenção, estiveram em relevo os procedimentos éticos e deontológicos, conservando não só a confidencialidade das respostas como toda e qualquer opinião.

A amostra em estudo respeitou o prazo estabelecido, tendo sido recolhidos 342 inquéritos até ao final de junho.

Nesta fase do projeto, ocorreram alguns constrangimentos, nas escalas dos docentes e assistentes operacionais e técnicos. Muitos dos docentes não quiseram responder aos inquéritos, por várias razões: a) por se encontrarem no final de um ano letivo e se sentirem cansados; b) o objeto de estudo ser o diretor da sua organização, manifestando algum receio na sua avaliação e conseqüentemente ser alvo de represálias *a posteriori* e c) por manifestarem alguma fadiga e saturação no preenchimento de várias escalas (trabalhos de mestrado e doutoramento) que constantemente são confrontados no seu dia-a-dia.

No que diz respeito aos assistentes operacionais e técnicos, muitos corroboram com a posição dos docentes, receando avaliar o diretor.

Os alunos foram, na sua totalidade, os únicos que preencheram os inquéritos.

4.6 Tratamento dos Dados

Com o propósito de facilitar o entendimento do estudo em causa, torna-se imperioso explicitar a forma como foram tratados e analisados os dados fornecidos pelas escalas utilizadas. Os dados fornecidos pelas escalas foram analisados estatisticamente com o auxílio do *SPSS (versão 20)* e tendo em conta a análise de variância, também designada por *On-Way-Anova*, univariada, de acordo com Pestana e colaboradores (2000), uma vez que a nossa escala incluiu várias variáveis dependentes de natureza quantitativa, bem como o tratamento multivariado; este último incidiu sobre

a comparação de diferentes sujeitos. Pretendemos, com este método, comparar os resultados dos grupos em estudo.

Capítulo 5

Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Iniciamos a secção dedicada à apresentação dos resultados pela caracterização da amostra, e posteriormente apresentamos os resultados obtidos pelos diferentes grupos que constituem a nossa amostra na avaliação das competências emocionais, das organizações escolares que fazem parte.

Concluiremos este capítulo com a análise e discussão dos resultados obtidos nas escalas preenchidas pelos diretores das instituições em estudo. Tendo em conta esta secção, gostaríamos de chamar a atenção para o facto de os diretores serem apenas três, e, por isso mesmo, a análise destes resultados tem como objetivo a promoção da reflexibilidade em torno da importância do autoconhecimento e a existência de eventuais divergências na forma como autoavaliam as competências emocionais e como estas são interpretadas pelos diferentes grupos que constituem a organização escolar.

5.1 Caracterização da amostra

A amostra do nosso estudo é constituída por 342 sujeitos, como já referimos anteriormente. Neste ponto, procederemos a uma análise pormenorizada da sua constituição.

Quadro 7 - Comunidade Escolar

Comunidade Escolar	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Diretor	3	0,9%
Professor	105	30,7%
Alunos 2º ciclo	21	6,1%
Alunos 3º ciclo	79	23,1%
Alunos secundário	99	28,9%
Assistentes operacionais e técnicos	35	10,2%
Total	342	100%

Deste estudo, e em relação ao quadro n.º 7, conclui-se que os alunos representam 52% do universo. Os professores representam 30,7% do total de respondentes e 10,2% das respostas são dos assistentes operacionais e técnicos.

5.1.1 Caracterização do grupo de professores

O grupo dos professores, que constitui a nossa amostra, será de seguida caracterizado em relação às variáveis idade, tempo de serviço, sexo e habilitações literárias. Neste grupo foram considerados os professores e os diretores. Esta decisão está relacionada com questões éticas associadas à caracterização dos diretores, pois sendo apenas três seria possível identificá-los através das suas características pessoais, sendo estes mesmo de acordo com a legislação em vigor, docentes.

Quadro 8 - Caracterização dos professores e diretores quanto à idade e tempo de serviço

		Idade	Tempo serviço
N	Validos	102	100
	Não respostas	6	8
Média		45,22	12,76
Desvio Padrão		8,758	10,681
Mínimo		29	1
Máximo		63	35

No que concerne à variável idade, podemos afirmar que se trata de uma dispersão²² fraca, cujo valor ronda 19% da média. Assim, os docentes inquiridos têm uma idade próxima dos 45 anos.

Em relação à variável tempo de serviço, a dispersão é muito forte, atingindo um valor de 83.% da média. Desta forma, consideramos que os docentes apresentam grande variabilidade em relação a esta variável.

Quadro 9 - Caracterização professores quanto à variável sexo

Sexo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Masculino	45	41,7%
Feminino	62	57,4%
Total	107	99,1%
System	1	0,9%
Total	108	100%

Em relação à variável sexo, concluímos que o corpo docente é constituído maioritariamente por mulheres, 57,4%, tal como indica a frequência relativa.

²² A interpretação da dispersão tem em conta a indicação de Hainaut (1977) segundo a qual uma dispersão fraca tem um desvio padrão superior a 15% da média e uma dispersão forte tem um desvio padrão superior a 30% da média.

Quadro 10 - Caracterização professores quanto à variável habilitações acadêmicas

Habilitações Acadêmicas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Licenciatura	93	86,1%
Mestrado	10	9,3%
Total	103	95,4%
Não respostas	5	4,6%
Total	108	100%

No quadro n.º10, atestamos que a maioria (86,1%) dos inquiridos, docentes e diretores, possui como habilitações acadêmicas, a licenciatura, e que 9,3% possuem mestrado. Estes dados refletem o fato de o grau de licenciado ser a habilitação necessária para exercício da habilitação docente.

As funções desempenhadas pelos professores não são apenas as diretamente relacionadas com a lecionação pelo que nos pareceu pertinente questionar os docentes que constituem a nossa amostra acerca de outros cargos que desempenham na escola.

Quadro 11 - Caracterização professores quanto à variável cargos desempenhados pelos docentes

Cargos Desempenhados	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sem cargo	57	52,8%
Assessor	1	0,9%
Bibliotecário	2	1,9%
Ccdep	11	10,2%
Cdesc	2	1,9%
Cdt/Cdc	2	1,9%
Coordpro	1	0,9%
D.Curso	1	0,9%
Diretor	3	2,8%
DT/DC ²³	27	25,0%
Sub.Coord	1	0,9%
Total	108	100%

No que respeita ao quadro n.º 11, concluímos que no total da população docente inquirida, 52,8% não desempenha cargos, 25% é diretor de turma e de curso, 10,2% é coordenador de departamento, estes cargos, são entendidos em contexto educativo como lideranças intermédias.

²³ O cargo de diretor de curso dos cursos profissionais foi por nós considerado como equivalente ao cargo de diretor de turma.

5.1.2 Caracterização dos alunos

Um outro grupo de inquiridos analisados é o dos alunos. A amostra deste grupo foi realizada em função do universo de cada organização escolar. Quanto à variável sexo, e contrariando a tendência atual²⁴ de que há mais raparigas na escola do que rapazes, e em encadeamento com os dados do quadro n.º 12, expomos que 51,3% dos inquiridos é do sexo masculino e 48,7% são raparigas. Estes valores podem ser explicados pelo facto de muitos destes alunos frequentarem cursos profissionais.

Quadro 12 - Caracterização dos alunos quanto à variável sexo

Alunos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Masculino	102	51,3%
Feminino	97	48,7%
Total	199	100%

No quadro n.º 13, observamos a caracterização da variável ano de escolaridade, e concluímos que os alunos respondentes são maioritariamente (40,2%,) do décimo e décimos primeiros anos de escolaridade. 16,6% dos alunos inquiridos frequenta o 9.º Ano. Só 10,5% dos alunos frequenta o 5.º e 6.º Anos de escolaridade. Estes pertencem a um agrupamento onde se ministra o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Optámos por não introduzir um número mais elevado de alunos do 5.º e 6.º Anos no nosso estudo, por considerarmos que estes, na sua faixa etária, revelam pouco espírito crítico na apreciação e reflexão da temática em estudo.

Quadro 13 - Caracterização dos alunos quanto à variável ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
5.º	16	8,0%
6.º	5	2,5%
7.º	21	10,6%
8.º	24	12,1%
9.º	33	16,6%
10.º	40	20,1%
11.º	40	20,1%
12.º	20	10,1%
Total	199	100%

²⁴ “ Uma das características do processo de escolarização dos jovens portugueses nas últimas décadas é o aumento gradual da percentagem de alunos do sexo feminino, de acordo com Almeida e Vieira (2006), citado por Machado e colaboradores (2011, pp. 29-30).

Quadro 14 - Caracterização dos alunos quanto à variável idade

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desvio Padrão
Idade	199	10	23	15,45	2,692

No que diz respeito à idade, a análise do quadro n.º 14 permite-nos verificar que a faixa etária dos alunos está compreendida entre 10 e 23 anos, sendo a média de idades de 15 anos. Esta distribuição das idades está relacionada com os ciclos de escolaridade em funcionamento nestas escolas. Assim, no limite inferior (mínimo), os alunos do 5.º Ano de escolaridade têm normalmente 10 anos, o que corresponde a um percurso escolar sem retenções ao nível do 1.º ciclo do ensino básico. No que refere ao limite de idade superior, este pode ser eventualmente explicado pela frequência de alunos nos cursos de ensino profissional.

Quadro 15 - Caracterização dos alunos quanto à variável ano de escolaridade

Alunos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Alunos 2º ciclo	21	10,6%
Alunos 3º ciclo	79	39,7%
Alunos secundário	99	49,7%
Total	199	100%

No que concerne ao quadro n.º 15, concluímos que em 199 alunos respondentes, 49,7% são do ensino secundário, 39,7% são do 3º ciclo e 10,6% frequentam o 2º ciclo. Neste estudo tivemos em atenção os diversos níveis de ensino e respetivo desenvolvimento cognitivo pelo que a proporção dos alunos que participaram aumenta na medida que aumenta o ano de escolaridade.

5.1.3 Caracterização dos assistentes operacionais e técnicos

Por último, procedemos à caracterização do último grupo de inquiridos do nosso estudo, os assistentes operacionais e técnicos.

O quadro n.º 16 abaixo referenciado, apresenta as caracterizações dos assistentes operacionais e técnicos relativamente à variável sexo. Assim, no total de 35 inquiridos, 65,7% são do sexo feminino e 34,3% do sexo masculino.

Quadro 16 - Caracterização dos assistentes operacionais e técnicos quanto à variável sexo

Assistentes Operacionais	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Masculino	12	34,3%
Feminino	23	65,7%
Total	35	100%

Quadro 17 - Caracterização dos assistentes operacionais e técnicos quanto à variável habilitações literárias

Assistentes Operacionais	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Licenciatura	3	8,6%
Mestrado	1	2,9%
Até ao 12.º Ano	29	82,9%
Total	33	94,3%
Não respostas	2	5,7%
Total	35	100%

Quanto à variável habilitações académicas, (quadro 17), 82,9% dos nossos assistentes técnicos e operacionais possuem estudos até ao 12.º Ano, 8,6% são detentores de uma licenciatura e 2,9% apresentam, como formação académica, um mestrado.

Quadro 18 - Caracterização dos assistentes operacionais e técnicos quanto às variáveis: tempo de serviço e idade

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desvio Padrão
Idade	33	29	62	48,00	9,702
Tempo Serviço	33	1	39	13,76	11,443
Validade	31				

No que concerne à idade e ao tempo de serviço dos Assistentes Operacionais e Técnicos, podemos observar pelo quadro n.º 18, que a idade dos assistentes varia entre 29 e 62 anos, sendo a média de 48 anos. A variável tempo de serviço, indica que existe uma certa heterogeneidade, assim temos assistentes que estão apenas há um ano na instituição, temos outros que estão há 39 anos, sendo a média calculada de 13,76 com um desvio padrão de 11,443.

5.2 Resultados na escala de avaliação de competências emocionais dos diretores das três organizações escolares do Sul do Distrito de Bragança

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, o instrumento de recolha de dados utilizado neste trabalho divide-se em quatro subescalas. Iniciamos a apresentação dos resultados obtidos por cada grupo da amostra na subescala autoconsciência do diretor.

Quadro 19 - Medidas de tendência central e de dispersão da subescala Autoconsciência dos diretores

Autoconsciência								
	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão	95% Intervalo de Confiança		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Professor	105	30,66	5,000	,488	29,69	31,62	17	40
Aluno	199	29,14	5,430	,385	28,38	29,90	12	40
Assistentes operacionais/técnicos	35	32,86	4,433	,749	31,33	34,38	23	40
Total	339	29,99	5,325	,289	29,43	30,56	12	40

Analisando o quadro n.º19, podemos concluir que a média relativamente aos alunos é a mais baixa, apresentando um valor de 29,14, seguindo-se os professores, com uma média igual a 30,66 e por fim os assistentes operacionais e técnicos apresentam a maior média com 32,86. De referir que todos estes valores são referentes à subescala autoconsciência.

Em relação ao desvio padrão, o valor mais baixo é nos assistentes operacionais e técnicos, seguindo-se os professores e, por fim, os alunos, (4,433; 5,000; 5,430 respetivamente). Pode concluir-se que, nesta subescala de autoconsciência, os alunos são o grupo que apresenta, em termos médios, valores mais baixos no que diz respeito a avaliação do diretor. Também no que concerne ao desvio padrão observamos que a dispersão é fraca em relação à média e é maior no grupo dos alunos. Tendo em conta as diferenças encontradas na avaliação da autoconsciência dos diretores, de acordo com a perspetiva dos diferentes grupos, pareceu-nos pertinente verificar se as diferenças das médias encontradas têm, ou não, significância estatística. Neste sentido, procedemos à análise da variância (Anova), dado que um dos nossos objetivos é perceber se as competências emocionais dos diretores são interpretadas de forma distinta por diferentes grupos da comunidade escolar. Para utilizar a Anova é necessário verificar a homogeneidade da variância através da aplicação do *Teste de Levene* (Pestana e Gameiro) e neste sentido apresentamos o quadro 20.

Quadro 20 - Teste de Homogeneidade de Variâncias

Autoconsciência			
<i>Levene Statistic</i>	df1	df2	Sig.
1,749	2	336	,176

O valor encontrado no *Teste de Levene* tem associado um nível de significância de 0,176 (superior a 0,05), pelo que consideramos que as dispersões não são

consideradas significativamente diferentes. Assim, podemos aceitar o pressuposto de que as distribuições são homogêneas.

Para saber se o valor médio da subescala autoconsciência é igual nos três grupos, sendo consideradas no universo como iguais ou diferentes, procedeu-se à análise do teste F elaborando as seguintes hipóteses:

H₀: Existe igualdade entre os valores médios da subescala autoconsciência nos três grupos;

H₁: Existe pelo menos um grupo com valor médio da subescala autoconsciência diferente

Quadro 21 - Anova

Autoconsciência					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
<i>Between Groups</i>	477,985	2	238,993	8,819	,000
<i>Within Groups</i>	9106,003	336	27,101		
Total	9583,988	338			

Quando o nível de significância do *Teste F* encontrado nos três grupos é inferior a 0,05, rejeitamos a hipótese nula. Como podemos ver no quadro 21 do nosso estudo, observamos que existe um nível de significância igual a 0,000, o que nos leva à rejeição da hipótese H₀, permitindo afirmar que pelo menos um dos grupos apresenta um valor médio da subescala autoconsciência diferente, estatisticamente, dos restantes.

Na análise das diferenças entre as médias dos diversos grupos (coluna Diferença das Médias): As diferenças positivas indicam valores médios superiores para o grupo dos professores quando comparado com os valores médios do grupo de alunos, (i professor/j aluno).

Quadro 22 - Múltiplas da variável Autoconsciência

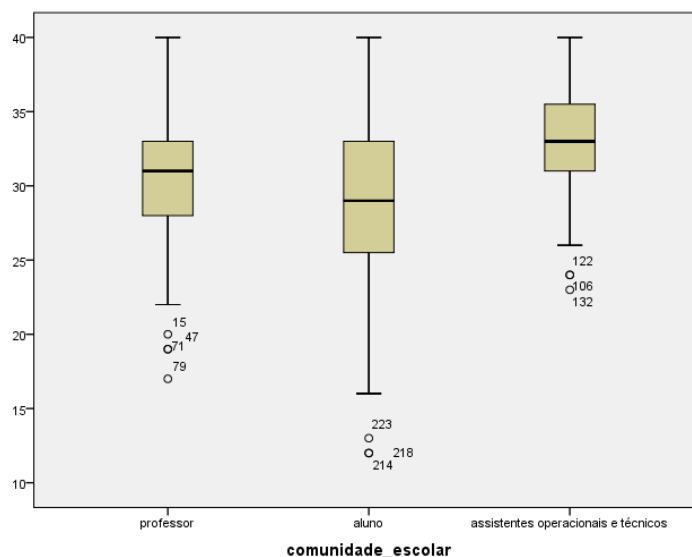
Variável Dependente: autoconsciência							
	(I) Comunidade escolar	(J) Comunidade Escolar	Diferença das Médias (I-J)	Std. Erro	Sig.	95% Intervalo de Confiança	
						Limite Inferior	Limite Superior
Tukey HSD	Professor	Aluno	1,516*	,628	,043	,04	2,99
		Assistentes operacionais e técnicos	-2,200	1,016	,079	-4,59	,19
	Aluno	Professor	-1,516*	,628	,043	-2,99	-,04
		Assistentes operacionais e técnicos	-3,716*	,954	,000	-5,96	-1,47
	Assistentes operacionais e técnicos	Professor	2,200	1,016	,079	-,19	4,59
		Aluno	3,716*	,954	,000	1,47	5,96
Bonferroni	Professor	Aluno	1,516*	,628	,049	,01	3,03
		Assistentes operacionais e técnicos	-2,200	1,016	,093	-4,64	,24
	Aluno	Professor	-1,516*	,628	,049	-3,03	-,01
		Assistentes operacionais e técnicos	-3,716*	,954	,000	-6,01	-1,42
	Assistentes operacionais e técnicos	Professor	2,200	1,016	,093	-,24	4,64
		Aluno	3,716*	,954	,000	1,42	6,01

*. A diferença das médias é considerada significativa ao nível 0,05.

O grupo com valores médios mais divergentes é o grupo dos alunos. Como podemos verificar, no quadro anterior, os valores de comparação das médias dos grupos indicam uma diferença estatisticamente significativa entre a avaliação da autoconsciência do diretor feita pelos alunos e a que é feita pelos outros dois grupos. Assim, os alunos percebem, em média, valores mais baixos de autoconsciência dos diretores do que os professores (-1,516*) e do que os assistentes operacionais e técnicos (-3,716*).

Na tentativa de identificar os valores anormais na distribuição desta subescala, parece-nos relevante a análise da caixa de bigodes.

Ilustração 1 - Caixa de bigodes da variável Autoconsciência



Da caixa de bigodes podemos concluir que no grupo dos professores, temos quatro sujeitos que apresentam valores aberrantes e inferiores aos habituais para este grupo, situando-se abaixo de Q_1 , a saber os sujeitos: 15; 47; 71 e 79. Desta caixa de bigodes, salientamos que existe um enviesamento para a esquerda.

Relativamente aos alunos, apresentam-se três sujeitos com valores aberrantes e inferiores aos habituais para este grupo, que se situam também abaixo de Q_1 , a saber, os sujeitos 214; 218 e 223. Esta caixa de bigodes apresenta um enviesamento para a direita.

No grupo dos assistentes operacionais e técnicos, temos três sujeitos que apresentam valores aberrantes e inferiores aos habituais para este grupo, situando-se abaixo de Q_1 , a saber os sujeitos 106; 122 e 132. Desta caixa de bigodes existe um enviesamento para a direita.

De seguida passamos à análise dos valores encontrados na subescala autogestão.

Quadro 23 - Medidas de tendência central e de dispersão da subescala Autogestão

Autogestão								
	N	Média	Desvio Padrão	Erro padrão	95% Intervalo de Confiança		Mínimo	Máximo
					Limite Inferior	Limite Superior		
Professor	105	29,04	5,562	,543	27,96	30,11	15	40
Aluno	199	28,10	5,314	,377	27,35	28,84	14	40
Assistentes operacionais/ técnicos	35	31,86	5,867	,992	29,84	33,87	19	40
Total	339	28,78	5,550	,301	28,18	29,37	14	40

Da análise do quadro n.º 23, podemos concluir que a média relativamente aos alunos é a mais baixa, apresentando um valor de 28,10, seguindo-se os professores, com uma média igual a 29,04 e, por fim, os assistentes operacionais e técnicos que

apresentam a maior média com 31,86. Todos estes valores são referentes à subescala autogestão. Em relação ao desvio padrão, o valor mais baixo é nos alunos, seguindo-se os professores e, por último, os assistentes operacionais e técnicos, (5,314; 5,562; 5,867 respetivamente). Neste quadro, observamos que a maior dispersão em relação à média se encontra no grupo assistentes operacionais e técnicos. Relativamente ao grupo dos alunos continuam a manifestar-se resultados mais baixos na avaliação do diretor em relação à subescala autogestão.

Da mesma forma que fizemos para a subescala analisada anteriormente, também no que respeita à autogestão apresentamos, de seguida, o teste de homogeneidade das variâncias.

Quadro 24 - Teste de Homogeneidade de Variâncias

Autogestão			
<i>Levene Statistic</i>	df1	df2	Sig.
1,431	2	336	,241

De acordo com o valor encontrado no *Teste Levene*, o nível de significância encontrado foi de 0,241 (superior a 0,05), o que nos permite considerar a homogeneidade da variância.

Para verificar se o valor médio da subescala autogestão é igual nos três grupos, aplica-se o *Teste F* (Anova) e para tal, elaboram-se as seguintes hipóteses:

H₀: Existe igualdade entre os valores médios da subescala autogestão nos três grupos;

H₁: Existe pelo menos um grupo com valor médio da subescala autogestão diferente

Quadro 25 - Anova

Autogestão					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	431,642	2	215,821	7,267	,001
Within Groups	9979,319	336	29,700		
Total	10410,962	338			

O nível de significância do *Teste F* encontrado é de 0,001, o que nos permite afirmar que, pelo menos, um dos grupos apresenta um valor médio na subescala autogestão estatisticamente diferente dos restantes, implicando a rejeição da hipótese H₀.

O quadro nº 26 permite-nos uma análise mais detalhada da comparação das médias obtidas pelos diferentes grupos na subescala autogestão.

Quadro 26 - Comparações Múltiplas da variável Autogestão

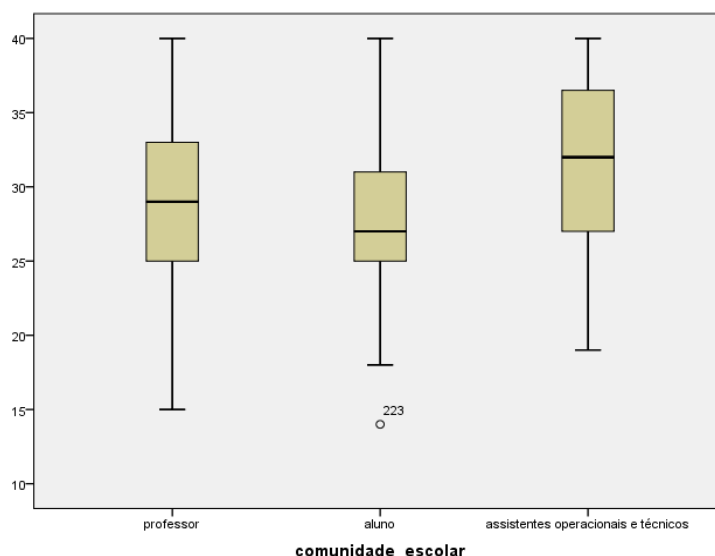
	(I) Comunidade Escolar	(J) Comunidade Escolar	Diferença Média (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Intervalo de Confiança	
Tukey HSD	Professor	Aluno	,943	,657	,325	-,60	2,49
		Assistentes operacionais e técnicos	-2,819*	1,064	,023	-5,32	-,31
	Aluno	Professor	-,943	,657	,325	-2,49	,60
		Assistentes operacionais e técnicos	-3,762*	,999	,001	-6,11	-1,41
	Assistentes operacionais e técnicos	Professor	2,819*	1,064	,023	,31	5,32
		Aluno	3,762*	,999	,001	1,41	6,11
Bonferroni	Professor	Aluno	,943	,657	,458	-,64	2,52
		Assistentes operacionais e técnicos	-2,819*	1,064	,025	-5,38	-,26
	Aluno	Professor	-,943	,657	,458	-2,52	,64
		Assistentes operacionais e técnicos	-3,762*	,999	,001	-6,17	-1,36
	Assistentes operacionais e técnicos	Professor	2,819*	1,064	,025	,26	5,38
		Aluno	3,762*	,999	,001	1,36	6,17
Por nota igual							

*. A diferença das médias é considerada significativa ao nível 0,05.

O grupo com valores médios mais divergentes é o grupo dos alunos. De acordo com o quadro, podemos verificar que o binómio alunos e assistentes operacionais e técnicos apresentam, em média, valores mais baixos (- 3,762), seguindo-se o binómio professores e assistentes operacionais e técnicos (-2,819), finalizando com o binómio aluno e professor (- 0,943) na percepção da autogestão do diretor.

Como referimos para a subescala da autogestão, também aqui recorreremos à caixa de bigodes com o propósito de explicar os sujeitos com valores aberrantes encontrados nos grupos em análise.

Ilustração 2 - Caixa de bigodes da variável Autogestão



Da caixa de bigodes, podemos concluir que no grupo dos professores, salientamos que existe uma simetria entre os sujeitos.

Relativamente aos alunos, apresenta-se um sujeito com valores aberrantes e inferiores aos habituais para este grupo, que se situam abaixo de Q_1 , a saber, o sujeito 223. Esta caixa de bigodes apresenta um enviesamento para a direita.

No grupo dos assistentes operacionais e técnicos, existe uma simetria entre os sujeitos.

Passamos agora à análise dos resultados obtidos na subescala da consciência social.

Quadro 27 - Medidas de tendência central e de dispersão da subescala Consciência Social

Consciência Social								
	N	Média	Desvio Padrão	Std. Error	95% Intervalo de Confiança		Mínimo	Máximo
					Limite Mínimo	Limite Máximo		
Professor	105	31,15	4,739	,462	30,24	32,07	18	40
Aluno	199	28,98	5,650	,401	28,20	29,77	12	40
Assistentes operacionais e técnicos	35	33,29	5,560	,940	31,38	35,20	20	40
Total	339	30,10	5,554	,302	29,51	30,69	12	40

Da análise do quadro n.º 27, concluímos que a média relativamente aos alunos é a mais baixa, apresentando um valor de 28,98, seguindo-se os professores, com uma média igual a 31,15 e, por fim, os assistentes operacionais e técnicos apresentam a maior média com 33,29. Todos estes valores são referentes à subescala consciência social. Em relação ao desvio padrão, o valor mais alto é nos alunos, seguindo-se os assistentes operacionais e técnicos e, por último, os professores (5,650; 5,560; 4,739 respetivamente), sendo no grupo dos professores onde apresentamos uma maior dispersão em relação à média, nesta subescala de consciência social.

Tal como tem vindo a acontecer, também aplicámos o Teste de Homogeneidade para a subescala consciência social.

Quadro 28 - Teste de Homogeneidade das Variáveis

Teste de Homogeneidade das Variáveis			
Consciência Social			
Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,139	2	336	,119

O valor encontrado no *Teste de Levene* tem associado um nível de significância de 0,119 (superior 0,05), pelo que consideramos que as dispersões não são consideradas

significativamente diferentes, aceitando assim o pressuposto de que as distribuições são homogêneas.

Para saber se o valor médio da subescala consciência social é igual nos três grupos, elaboramos as seguintes hipóteses:

H0: Existe igualdade entre os valores médios da subescala consciência social nos três grupos;

H1: Existe pelo menos um grupo com valor médio da subescala consciência social diferente

Quadro 29 - Anova

Consciência Social					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	718,930	2	359,465	12,442	0,000
Within Groups	9707,660	336	28,892		
Total	10426,590	338			

No que concerne à análise dos valores médios da subescala consciência social nos três grupos, procedemos à utilização do *Teste F*. Assim, o nível de significância encontrado é de 0,000, o que nos permite afirmar que existe uma igualdade entre os valores médios da subescala consciência social nos três grupos, rejeitando a hipótese H_1 .

Dando continuidade à metodologia utilizada, também utilizamos a comparação múltipla da variável consciência social que passaremos a apresentar.

Quadro 30 - Comparação múltipla da variável Consciência Social

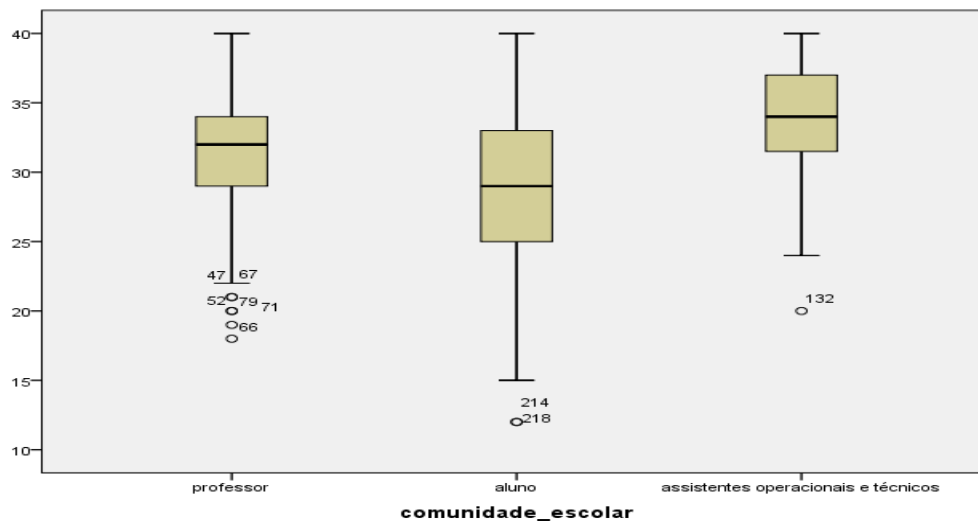
Consciência Social							
	(I) Comunidade Escolar	(J) Comunidade Escolar	Diferença das Médias (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Intervalo De Confiança	
						Limite Inferior	Limite Superior
Tukey HSD	Professor	Aluno	2,167*	,648	,003	,64	3,69
		Assistentes operacionais e técnicos	-2,133	1,049	,106	-4,60	,34
	Aluno	Professor	-2,167*	,648	,003	-3,69	-,64
		Assistentes operacionais e técnicos	-4,301*	,985	,000	-6,62	-1,98
	Assistentes operacionais e técnicos	Professor	2,133	1,049	,106	-,34	4,60
		Aluno	4,301*	,985	,000	1,98	6,62
Bonferroni	Professor	Aluno	2,167*	,648	,003	,61	3,73
		Assistentes operacionais e técnicos	-2,133	1,049	,128	-4,66	,39
	Aluno	Professor	-2,167*	,648	,003	-3,73	-,61
		Assistentes operacionais e técnicos	-4,301*	,985	,000	-6,67	-1,93
	Assistentes operacionais e técnicos	Professor	2,133	1,049	,128	-,39	4,66
		Aluno	4,301*	,985	,000	1,93	6,67

*. A diferença das médias é considerada significativa ao nível 0,05.

O grupo com valores médios mais divergentes é o grupo dos alunos. No quadro anterior, podemos verificar que os valores de comparação das médias dos grupos indicam uma diferença estatisticamente significativa entre a avaliação da consciência social do diretor feito pelos alunos e a avaliação feita pelos outros dois grupos. Os alunos percebem em média valores mais baixos de consciência social dos diretores, em relação ao binómio professores (-2,167) e assistentes operacionais (-4,301). O binómio professor – assistente operacional e técnicos também apresenta um valor negativo (-2,133), não sendo considerada uma diferença significativa entre os grupos.

De seguida, quisemos analisar os sujeitos com valores aberrantes no nosso estudo, quando comparados.

Ilustração 3 - Caixa de bigodes da variável Consciência Social



Da caixa de bigodes podemos assim concluir que no grupo dos professores, temos seis sujeitos que apresentam valores anormais, situando-se abaixo de Q1, a saber, os sujeitos 47, 52, 66, 67, 71 e 79. Desta caixa de bigodes, salientamos que existe um enviesamento para a esquerda.

Relativamente aos alunos, apresentam-se dois sujeitos com valores anormais, que se situam também abaixo de Q1, a saber, os sujeitos 214 e 218. Esta caixa de bigodes apresenta uma simetria.

No grupo dos assistentes operacionais e técnicos, temos um sujeito com valores anormais, situando-se abaixo de Q1, a saber, o sujeito 132. Desta caixa de bigodes existe um enviesamento para a direita.

Por último, apresentaremos os resultados analisados da subescala gestão das relações. Iniciamos a nossa apresentação, como tem sido feito anteriormente, com as medidas de tendência central e de dispersão.

Quadro 31 - Medidas de tendência central e de dispersão da subescala Gestão das Relações

Gestão Relações								
	N	Média	Desvio Padrão	Std. Error	95% Intervalo de Confiança		Mínimo	Máximo
					Límite Inferior	Límite Superior		
Professor	105	31,69	6,372	,622	30,45	32,92	10	40
Aluno	198	30,03	7,266	,516	29,01	31,05	8	40
Assistentes operacionais e técnicos	35	33,29	6,622	1,119	31,01	35,56	11	40
Total	338	30,88	7,003	,381	30,13	31,63	8	40

Da análise do quadro 32, podemos concluir que a média relativamente aos alunos é a mais baixa, apresentando um valor de 30,03, seguindo-se os professores, com uma média igual a 31,69 e por fim os assistentes operacionais e técnicos apresentam a maior média com 33,29. Todos estes valores são referentes à subescala gestão das relações. Em relação ao desvio padrão, o valor mais baixo é nos professores, seguindo-se os assistentes operacionais e técnicos e, por fim, os alunos, (6,372; 6,622; 7,266 respetivamente). Nos alunos a dispersão em relação à média é maior neste grupo, porque o desvio padrão apresenta maior valor.

De seguida procedeu-se á aplicação do teste de Homogeneidade como o objetivo de comparar entre grupos a homogeneidade da variável gestão das relações.

Quadro 32 - Teste de Homogeneidade da variável Gestão de Relações

Gestão de Relações			
<i>Levene Statistic</i>	df1	df2	Sig.
2,370	2	335	,095

Assim, o valor encontrado no *Teste de Levene* tem associado um nível de significância superior a 0,05 (Sig = 0,095), pelo que aceitamos o pressuposto de que as distribuições são homogéneas.

Para saber se o valor médio da subescala gestão das relações é igual nos três grupos, elaborámos as seguintes hipóteses:

H0: Existe igualdade entre os valores médios da subescala gestão das relações nos três grupos;

H1: Existe pelo menos um grupo com valor médio da subescala gestão das relações diferente.

Tendo em conta as diferenças encontradas na avaliação da gestão das relações dos diretores, de acordo com a perspetiva dos diferentes grupos, pareceu-nos pertinente verificar se as diferenças das médias encontradas têm, ou não, significância estatística.

Neste âmbito, executámos a análise da variância (Anova), uma vez que um dos nossos objetivos é perceber se as competências emocionais dos diretores são

interpretadas de forma distinta por diferentes grupos da comunidade escolar. Para utilizar a Anova é necessário verificar a homogeneidade da variância através da aplicação do *Teste de Levene* e, neste sentido, apresentamos o quadro 33.

Quadro 33 - Anova

Gestão de Relações					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	413,677	2	206,838	4,300	,014
Within Groups	16113,590	335	48,100		
Total	16527,266	337			

O nível de significância do *Teste F* é inferior a 0,05 o que nos permite afirmar que existe pelo menos um dos grupos que apresenta um valor médio da subescala gestão das relações diferente estatisticamente dos restantes, o que nos obriga a rejeitar a hipótese H_0 .

Dando continuidade à metodologia desenvolvida anteriormente, iremos proceder à comparação múltipla, entre grupos da variável gestão das relações.

Quadro 34 - Comparação múltipla da variável Gestão de Relações

Variável Dependente: Gestão Relações							
	(I) Comunidade Escolar	(J) Comunidade Escolar	Diferença Média (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Intervalo Confiança	
						Limite Inferior	Limite Superior
Tukey HSD	Professor	Aluno	1,655	,837	,119	-,32	3,63
		Assistentes operacionais e técnicos	-1,600	1,354	,465	-4,79	1,59
	Aluno	Professor	-1,655	,837	,119	-3,63	,32
		Assistentes operacionais e técnicos	-3,255*	1,272	,029	-6,25	-,26
	Assistentes operacionais e técnicos	Professor	1,600	1,354	,465	-1,59	4,79
		Aluno	3,255*	1,272	,029	,26	6,25
Bonferroni	Professor	Aluno	1,655	,837	,147	-,36	3,67
		Assistentes operacionais e técnicos	-1,600	1,354	,714	-4,86	1,66
	Aluno	Professor	-1,655	,837	,147	-3,67	,36
		Assistentes operacionais e técnicos	-3,255*	1,272	,033	-6,32	-,20
	Assistentes operacionais e técnicos	Professor	1,600	1,354	,714	-1,66	4,86
		Aluno	3,255*	1,272	,033	,20	6,32

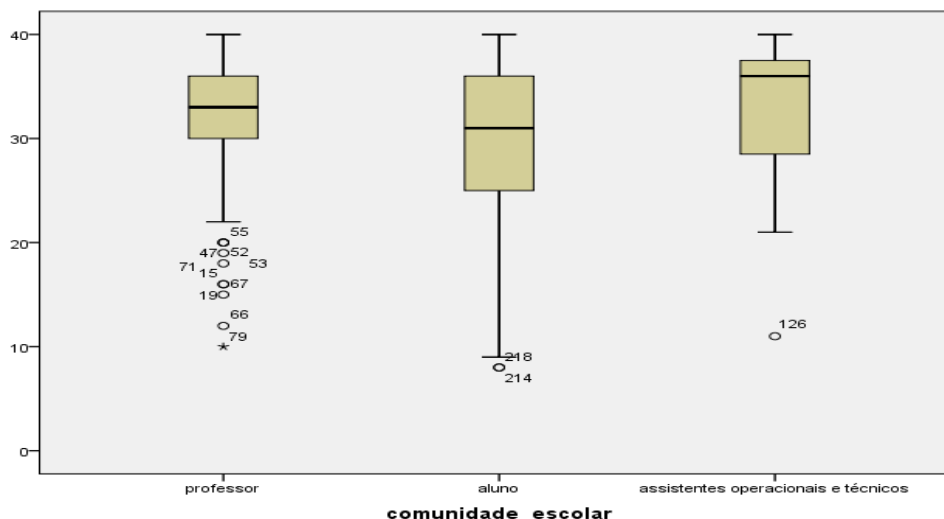
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Na subescala gestão das relações os valores médios encontrados que têm diferenças estatisticamente significativas são os que correspondem à comparação do grupo dos alunos com o grupo dos assistentes operacionais e técnicos (-3,255), sendo que os alunos avaliam a capacidade de gestão dos diretores com valores mais baixos do que os assistentes operacionais. Os binómios aluno-professor e professor-assistente

operacional e técnicos também apresentam valores negativos (-1,655; -1,600 respetivamente), não sendo considerada uma diferença significativa entre os diferentes grupos.

Mais uma vez para comprovar a existência de sujeitos com valores aberrantes, recorreremos à caixa de bigodes.

Ilustração 4 - Caixa de bigodes da variável Gestão de Relações



No grupo dos professores, temos dez sujeitos que apresentam valores anormais, situando-se abaixo de Q_1 , a saber, os sujeitos: 15; 19; 47; 52; 53; 55; 66; 67; 71 e 79. Desta caixa de bigodes salientamos que existe simetria;

Relativamente aos alunos, apresentam-se dois sujeitos com valores anormais, que se situam também abaixo de Q_1 , a saber, os sujeitos: 214 e 218. Esta caixa de bigodes apresenta um enviesamento para a esquerda.

No grupo dos assistentes operacionais e técnicos, temos um sujeito com um valor anormal, situando-se abaixo de Q_1 , a saber o sujeito 126. Desta caixa de bigodes existe um enviesamento para a direita.

5.3 Autoperceção dos Diretores em relação às suas competências emocionais

Como tivemos oportunidade de referir anteriormente, os diretores responderam a uma escala semelhante à respondida pelos restantes docentes. Desta forma apresentamos alguns indicadores estatísticos, apenas estatística descritiva que, de acordo com o nosso ponto de vista, permite refletir acerca de eventuais divergências entre as competências auto percebidas e as mesmas competências avaliadas pelos outros grupos da amostra. A comparação, que propomos não tem rigor estatístico, uma vez que os diretores são apenas três. Optámos por apresentar os dados destes 3 sujeitos em

conjunto para que não haja especulações sobre a identidade /individualidade de cada um.

Quadro 35 - Comparação entre a autopercepção dos diretores em relação às suas competências emocionais e a avaliação dessas competências pelos outros grupos da amostra

	N	Mínimo	Máximo	Media	N	Mínimo	Máximo	Media
Autoconsciência	3	33	35	34,00	339	12	40	29.99
Autogestão	3	19	27	23,33	339	14	40	28.78
Consciência social	3	31	34	32,33	339	12	40	30.10
Gestão de relações	3	28	35	31,67	338	8	40	30.88

Da análise efetuada a este quadro n.º 35, podemos concluir que, comparando com os restantes grupos, os diretores apresentam médias mais elevadas nas subescalas autoconsciência (34,00), consciência social e gestão das relações. Em relação à subescala autogestão, comparando igualmente com os restantes grupos, podemos afirmar que os diretores deste estudo revelam valores médios mais baixos (23,33). Também, observamos que os valores mínimos das subescalas dos diretores são díspares, por exemplo, na subescala autoconsciência, os diretores apresentam valores mínimos de 33, enquanto os outros grupos apresentam valores mínimos de 12.

5.4 Discussão dos Resultados

Esta seção tratará de expor a discussão da análise estatística efetuada anteriormente e, desde modo, a interpretação dos resultados obedecerá a um duplo critério: análise, compreensão e comparação dos resultados dos diferentes grupos de observações e respetivas reflexões suscitadas; comparação entre a competência emocional do modelo teórico e a competência emocional da amostra.

Pretende-se, assim, dar resposta à pergunta de partida – Que problemas são identificáveis através da perceção que a comunidade tem das competências emocionais dos diretores de três organizações escolares do Sul do Distrito de Bragança e que plano de melhoria é possível estabelecer para eles?

Neste sentido, e com base nos resultados, discutir-se-á como as competências emocionais individuais e sociais do diretor de uma organização escolar são interpretadas pelos restantes atores sociais da comunidade escolar, com o intuito de perceber se há necessidades de mudança, no sentido de alcançar uma participação democrática e ressonante em contexto educativo.

Deste modo, nas três organizações escolares estudadas, e em conformidade com os dados obtidos, poder-se-á declarar que o grupo dos alunos avalia, em termos médios, sempre de uma forma menos satisfatória as competências emocionais individuais e sociais do diretor em comparação com os restantes grupos (professores e assistentes operacionais e técnicos). Este facto poderá ser justificado, por um lado, devido a um *déficit* nos padrões comunicacionais entre diretor e discentes e, por outro, os alunos poderão manifestar desconhecimento e até mesmo demonstrar a não-participação em contexto de liderança, conceito defendido por Lima (1992), o que evidencia uma certa apatia e passividade.

A este propósito, Costa (1996) refere que os gestores participativos – alunos, pais, professores e restante comunidade, em geral, são considerados os pilares de uma cultura relacional com uma efetiva e autêntica comunicação na execução de um projeto comum.

No que se refere ao grupo dos assistentes operacionais e técnicos, estes revelam resultados bastante positivos em relação à boa gestão emocional praticada pelo diretor. Esta ilação poderá ser explicada, por um a lado, pela proximidade deste grupo ao diretor, nomeadamente ao nível do processo avaliativo *do Siadap*²⁵ e, por outro, existir nestes uma certa passividade acrítica em contexto de liderança. De acordo com a formação académica, a maioria dos inquiridos possui a escolaridade até ao 12.º Ano, como demonstra o quadro n.º 17 (82,9%) e ainda podemos salientar que na variável tempo de serviço, os assistentes operacionais e técnicos estão há muitos anos nas instituições escolares estudadas como indica o quadro n.º 18, factos que podem concorrer para a consolidação de empatia entre ambos. Assim, o diretor, neste grupo, é entendido como um líder escolar que mobiliza as energias do grupo em prol de perspetivas coletivas, na ótica de Crawford (2005).

Os docentes, no cômputo global, avaliam as competências emocionais da autoconsciência, autogestão, consciência social e gestão das relações do diretor, em média (30,66%; 29,4%; 31,15% e 31,6%). Estes são valores considerados, no nosso entender, satisfatórios, já que muitos destes docentes conhecem as áreas de influência da

²⁵ *Siadap* é o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública consagrado no Decreto de leinº 66-B/ 2007. A avaliação de desempenho é a pedra angular de qualquer sistema eficaz de gestão de recursos humanos, na perspetiva de Bilhim (2012 - curso *FORGEP* do INA). De acordo o Decreto-lei supracitado, os assistentes técnicos e operacionais são integrados no *Siadap 3*, avaliação dos funcionários da administração pública.

liderança e experienciam as lideranças intermédias, como podemos observar no quadro n.º 11 (47,2%), sendo eles próprios catalisadores de gestão emocional.

Em relação à variável tempo de serviço, os docentes apresentam, em média, (12,76%), de acordo com o quadro n.º 8, podendo-se concluir que neste grupo poderá existir um conhecimento mais pormenorizado em relação aos outros do diretor da instituição, embora este conhecimento não premeie a boa gestão emocional na relação do diretor com as estruturas de supervisão e gestão pedagógica e administrativa.

Uma outra leitura, embora genérica, dos resultados observados, realça a existência de um mesmo grupo de sujeitos com valores anormais em todas as subescalas, como confirma os gráficos (Ilustrações 1, 2, 3 e 4).

Após uma análise crítica e geral dos resultados, proceder-se-á a uma reflexão crítica das quatro subescalas – autoconsciência, autogestão, consciência social e gestão das relações nos grupos de sujeitos estudados. Assim, o constructo teórico que fundamenta a investigação, em relação à autoconsciência enquanto competência emocional, permite-nos assegurar a compreensão das emoções da própria pessoa. Nesta sequência, poderemos afirmar que a emoção, *o pathos*, pelos resultados obtidos nas escalas, desperta reações corporais e enaltecem a relação eu-outro, na perspetiva de Aristóteles. Descartes e, segundo Damásio (1995), afirma que a emoção é mesmo um “estado de corpo” que não pode ser separada da razão. De acordo com os resultados gerais obtidos e, seguindo a perspetiva do constructo teórico já exposto, poderemos igualmente retomar as posições defendidas: a) os neurofisiologistas defendem a emoção como uma ativação *arousal*; b) os comportamentalistas objetivam a emoção; c) as teorias subjetivas reconhecem a subjetividade da emoção; d) os cognitivistas defendem a razão como controladora dos comportamentos e as teorias sistémicas defendem as emoções como construções sociais. Assim, e segundo Goleman (1995), o modelo da *IE* tece um conjunto de competências emocionais que impulsionam o indivíduo para o êxito das exigências socioambientais, nomeadamente para a *praxis* da liderança educacional.

Os dados expressos no quadro n.º 19 exprimem que os três grupos de estudo apresentam médias divergentes, sendo o grupo dos alunos o considerado com a média mais baixa (29,14%), o que permite interpretar que o diretor, na perspetiva dos alunos, é uma pessoa que tem dificuldades em reconhecer as suas emoções com dificuldade em conhecer os seus objetivos, e os valores. Neste sentido, e perspetivando Cotovio (2007) os diretores analisados por este grupo, nas suas lideranças, terão de saber liderar-se a si

próprios com o contributo do autoconhecimento, com o propósito de cumprir com a visão e missão estratégica da organização.

Os alunos n.º 214, 218 e 223, como comprova a Ilustração n.º 1, apresentam valores atípicos e inferiores aos habituais, situando-se abaixo de Q_1 ; trata-se de alunos dos 11.º e 12.º anos que poderão manifestar problemas de comunicação emocional com o diretor. Mais uma vez, na nossa perspetiva, o diretor terá de promover a formação participativa, posição esta corroborada por Barroso (1995), quando defende que os diretores escolares devem acionar mecanismos conducentes à participação de todos os agentes educativos, uma vez que estes alunos, no nosso entender, estão em desarmonia com o diretor e podem apresentar comportamentos inadequados.

Os alunos, enquanto determinantes em todo o processo educacional, fortalecem a capacidade de liderança e esta, para se desenvolver, precisa das oportunidades e sugestões que embotam destes mesmos alunos. Nesta sequência, e na nossa opinião, são os alunos que testam a fiabilidade das percepções, indicando se o diretor está a conseguir obter os resultados esperados na sua organização. Não podemos, contudo, esquecer que a componente emocional, segundo Strongman (1998), é expressa pela convivência entre os seres humanos.

Os professores n.ºs 15, 47, 71, e 79 (Ilustração n.º1) são, igualmente, considerados sujeitos que apresentam valores anormais, pois estes avaliam o diretor como uma pessoa que detém imensas dificuldades na gestão da autoconsciência. Facto que poderá ser explicado pela relação duradoura do diretor com os sujeitos 15 e 71, dado que o relacionamento de anos sucessivos poderá demonstrar um esgotamento do líder enquanto diretor e conseqüente saturação da sua liderança. O sujeito n.º 79, pelo contrário, poderá não perceber a fundo a autoconsciência do diretor, por só estar na instituição apenas há um ano. Também podemos afirmar que a “forma como as pessoas se comportam em relação ao trabalho mostra a verdadeira fonte de prazer” (Goleman, 2007, p. 62).

Os assistentes operacionais e técnicos, embora apresentem uma média de 32,86% (quadro n.º 23) constituindo o grupo considerado mais próximo dos valores de referência; também neles existem sujeitos com valores anormais (106, 122 e 132) de acordo com a Ilustração 1. Para estes sujeitos, o diretor é uma pessoa que está ausente quando precisam dele, que não pondera as conseqüências éticas e morais das suas decisões e não reflete sobre as críticas que lhe são dirigidas. Deste propósito, poderemos retomar Bergamini (2009), quando afirma que uma organização é revestida de

identidade quando usufruir de uma visão estratégica que englobe valores, princípios e metas e é esta que consente a participação ativa de todos os atores educativos.

Embora Aristóteles esteja muito longe temporalmente, está bastante presente com uma das suas ideias base já anteriormente defendidas: viver politicamente e com paixão é trocar, negociar as diferenças, a fim de se atingir a identidade de um rosto social. Neste contexto, a escola também é um espaço onde se troca e negocia as diferenças, a fim de alcançar uma identidade social.

A subescala da autogestão é um prolongamento da autoconsciência porque gere o conhecimento das emoções. Na sua maioria, os resultados obtidos demonstram a perceção da gestão que o diretor faz das suas competências emocionais. Embora comparando os três grupos, podemos concluir que existe diferença entre eles, como descreve os resultados do quadro n.º 23 (29,04% para os professores, 28,10% para os alunos e 31,86% para os assistentes operacionais e técnicos). Este último grupo continua a manifestar valores mais elevados de satisfação, pois considera que o diretor gere os impulsos e as emoções negativas de forma quase adequada. Nesta sequência, Tomkins-Izard expuseram as emoções negativas de modo que a vergonha, o medo, o desprezo, a tristeza são consideradas dimensões de elevada complexidade da espécie humana. E neste sentido, para que o diretor não fique prisioneiro deste tipo de emoções, tem de apelar à clareza mental que tanto foi defendida por Descartes.

Os líderes que transmitem emoções positivas geram ressonância na perspetiva de Goleman (2007), criando uma cultura organizacional de confiança, no entanto, e segundo a Ilustração n.º 2, existe somente um aluno, sujeito n.º 223, que se apresenta como um *outsider* do grupo; será este que não entende a transmissão de emoções positivas emanadas pelo diretor escolar?

Pela observação do quadro n.º 27, concluímos novamente que o grupo dos assistentes operacionais percebe, em média, valores no que concerne à avaliação do diretor nas competências emocionais mais altos do que o grupo dos professores e dos alunos. Esta constatação pode ser confirmada com o fato de as direções de escola estarem, durante décadas, intimamente ligadas a conceitos clássicos de chefias, formais e hierárquicas, onde existia um relacionamento de autoridade, tecendo-se relações formais (Rost e Smith, 1992). No entanto, não podemos entender esta explicação como única, embora haja heterogeneidade na variável tempo de serviço na instituição (Cf. quadro n.º 18). Muitos destes assistentes mantêm uma relação de convivência com o

diretor de alguns anos, o que possibilita um conhecimento pessoal e profissional mais pormenorizado.

Os resultados esclarecem que a população envolvida no estudo percebe que o diretor reconhece as emoções dos outros. Mais uma vez o grupo dos alunos é novamente considerado o conjunto de sujeitos que apresenta valores em médias inferiores em comparação com os restantes grupos (Cf. Quadro n.º 27). Nesta subescala, consciência social, a empatia é uma fração indispensável à liderança emocional mas os alunos afirmam a pouca existência de empatia do diretor, contrariando assim a teoria da liderança transformacional de Burns (1978), Ashkany e Tse (2009). Para estes, uma liderança eficaz exige que haja empatia com o propósito de se alcançar os objetivos organizacionais. Todavia, estes diretores podem estar a descurar as expressões faciais, comunicacionais e relacionais com os alunos. A capacidade de parar e escutar os outros e ter em conta as suas opiniões permite aos diretores, enquanto líderes, preservar a sincronia entre todos, capacidades estas que não são reconhecidas pelos alunos aos seus diretores.

Fora dos valores normais, e pela observação da Ilustração n.º 3, colocamos os sujeitos números 214 e 218 como dois alunos que consideram a inexistência total da competência consciência social do diretor; para estes, o diretor nunca reconhece e satisfaz as necessidades da comunidade educativa, contrariando, mais uma vez, a liderança ressonante amparada por Goleman (2007). Uma liderança ressonante aposta na empatia como um antídoto que harmoniza as debilidades da linguagem corporal, permitindo compreender as mensagens emocionais que estão por detrás das palavras.

O grupo dos professores reconhece, em média, 31,15%, como se pode observar no quadro n.º 27, a consciência social do diretor. No entanto, os sujeitos números 47, 52, 66, 67, 71 e 79, apresentam-se como sujeitos que expressam valores anormais, por não reconhecerem o diretor como uma figura que causa otimismo, um sentimento de relação que não é capaz de obter adesão por parte destes. Compete, assim, ao diretor assumir um papel primacial na sua liderança, estabelecendo uma gestão de relações com sucesso, na ótica de Goleman e colaboradores (2007). Porém, perante estes resultados, não podemos corroborar com este autor quando defende que o líder é um gestor de relações com sucesso. Ainda na Ilustração n.º 3, assistimos a um sujeito com um valor habitual aberrante (assistente operacional n.º 132), por atribuir classificações demasiadamente baixas no diretor a nível da competência da consciência social.

Por último, temos a competência gestão das relações que, de acordo com Goleman (2007), derivam das competências emocionais anteriormente referidas.

De facto, é na gestão das emoções que observamos a capacidade de persuasão, gestão de conflitos e colaboração. Porém, na população em análise, os dados obtidos, como constata o quadro n.º 31, são 30,03% para os alunos, 31,69% para os professores e 33,29% para os assistentes operacionais e técnicos. Comparando todos estes grupos, continuamos a concluir que o grupo dos alunos é, no nosso entender, o que mostra resultados mais baixos. Mais uma vez, estamos perante um diretor que, na sua prática de liderança, não gere eficazmente e em pleno as relações humanas com os alunos, dado que, numa escola, são, na nossa ótica, a massa crítica, indispensáveis ao sucesso de uma liderança, ou seja, são eles que, na relação pedagógica e administrativa, monitorizam as práticas gestionárias. Neste grupo, continuam a existir os mesmos alunos, n.ºs 214 e 218 como sujeitos que possuem valores aberrantes. Mas é no grupo dos professores que o número de valores *outsiders* aumentou, visto que temos 10 sujeitos com valores anormais, como indica a Ilustração n.º 4, que avaliam o diretor como alguém que não gere com eficiência as relações interpessoais e não consegue gerar o espírito de equipa, a fim de atingir os objetivos e a missão da instituição.

Uma outra ilação que se pode retirar deste estudo é que os professores nesta subescala, gestão das relações, apresentam valores médios de 31,69%. Entretanto, e analisando o quadro n.º 31, percebemos que 48,2% dos professores desempenha cargos de lideranças intermédias e estas apelam, igualmente, à gestão das relações. Por isso, arriscaremos a dizer que estes mesmos líderes intermédios não estão em sintonia com o diretor na missão da instituição ou então não estão a tirar proveito da inteligência emocional na capacidade de relacionamento.

Os assistentes operacionais e técnicos são o grupo onde há menos valores aberrantes, pois apenas um, o n.º 132, embora não atinjam o valor médio, situa-se acima dos restantes grupos, com 33,29% (quadro n.º 31), considerando, assim, que o diretor consegue ter com eles uma relação mais próxima e empática, pelo menos parece ser assim percecionado. Indo ao encontro do nosso construtor teórico, pretendemos, ainda, demonstrar as conclusões do estudo, no âmbito das competências emocionais enquanto relações dinâmicas e dependentes entre si, de acordo com Goleman e seus colaboradores (2007). São estas competências que contribuem para que o diretor escolar não caia num individualismo negativo defendido por Lipovestky, estando unicamente preocupado com a esfera privada, a sua autobiografia e não com a esfera social.

Capítulo 6

Proposta de um Plano de Intervenção

Numa sociedade onde o conhecimento e a informação estão em constante mutação acelerada corremos o risco de tornarmo-nos iliteratos nestes domínios se não caminharmos no mesmo rumo para onde avança a sociedade. Também a escola, enquanto, organização não pode alhear-se desta realidade, e num mundo onde reina a incerteza, a competitividade, esta não pode permanecer acomodada a modelos de gestão e liderança obsoletos. Os avanços registados na última década conduziram as organizações para uma procura de novas práticas de liderança com os objetivos: de 1) aperfeiçoar o desempenho, 2) atingir com eficácia e eficiência a missão institucional e 3) satisfazer as necessidades dos clientes. Portanto, os nossos diretores de instituições escolares, têm de resgatar o papel do ser humano na organização, com o propósito de tornar competentes e participativos, todos os seus elementos. Se entendermos, a participação como valor acrescentado na organização escolar, percebemos, que os docentes, alunos e assistentes operacionais, têm uma certa autonomia nas suas atividades, cooperam na tomada de decisão, havendo uma melhor interação no trabalho em equipa.

A escola é uma organização social, mas é, acima de tudo, uma identidade com rosto, onde se misturam, valores, normas, comportamentos, perceções e sentimentos com especificidades sociais e culturais únicas. Compete ao diretor educacional, possuir competências emocionais individuais e sociais, a fim de levar a cabo a missão estratégica da organização. Neste sentido, e perante os resultados comprovados provenientes do nosso estudo, concluímos que existem algumas lacunas na gestão que o diretor faz das suas competências emocionais, daí ser relevante apresentar algumas propostas de intervenção/melhoria em todo o processo organizacional educativo, nomeadamente na administração educativa. Neste sentido, e segundo, Ferreira (2011, p. 81) “o processo organizacional é muito complexo. Começa por decisões estratégicas e políticas. Seguem-se planos intermédios de execução que são operacionalizados e adequados aos clientes (no nosso caso, aos alunos) pelas estruturas operacionais de base”.

Assim sendo o plano de intervenção/ melhoria para as nossas organizações escolares, e nomeadamente para os nossos diretores educativos assenta, numa

ferramenta que embora aplicada ao mundo empresarial privado, começa a dar os seus primeiros passos nas organizações educativas, o *BSC (Balanced Scorecard)*.

O conceito de *BSC*, nasceu nos EUA, com Kaplan e Norton, (1997) e visa quantificar a *performance* organizacional recorrendo a um combinado de indicadores de desempenho através de quatro perspetivas (cliente, financeira, processos e aprendizagem): procurando atingir os objetivos da organização. Esta ferramenta permite a qualquer organização a criação de valor, o cumprimento da Missão com eficácia e eficiência e tem como substanciais funções, comunicar a estratégia a toda a organização, alinhar as práticas com os objetivos estratégicos e medir a *performance* organizacional. A escola, enquanto organização complexa e por vezes turbulenta, dado a diversidade de atores organizacionais, necessita de uma estratégia que seja comunicada a todos, logo é necessário uma linguagem clara e profícua. Assim o *BSC*, alinha a organização com a estratégia, articula a estratégia com o orçamento e acompanha a execução da estratégia, promovendo o desenvolvimento das capacidades individuais e organizacionais de cada um em última análise reflete a Missão da organização.

Propomos que o *BSC*, seja implementado nas escolas estudadas com uma duração média de três anos com o propósito de cumprir e avaliar gradualmente todo o processo. Assim propomos a seguinte missão, no âmbito da liderança emocional: ***Contribuir para um desenvolvimento sustentável de uma liderança emocional, nos domínios da prática pedagógica, administrativa e financeira, promovendo uma escola inclusiva e participativa.***

A visão será então: ***Tornar sustentável uma liderança emocional, valorizando-a nível regional.***

Para que tal aconteça é necessário definir os valores institucionais, uma vez, que os valores referenciam configurações que explicam comportamentos, reconhece códigos de conduta, desenvolve atitudes, legitima princípios e esclareça formas de estar. Estes aspetos avocarão o papel de nortear, invariavelmente, todos os colaboradores de uma organização, fazendo com que esta esteja mais habilitada a desempenhar em excelência a sua missão e visão. Definimos como valores: Formação e Aprendizagem; Trabalho em Equipa, Serviço Público, Inovação, Satisfação dos clientes, Participação, Orientação para os resultados, Qualidade. Estes valores permitem desenvolver o trabalho colaborativo e participativo dentro da organização escolar, possibilita a todos os atores organizacionais participarem na tomada de decisão. Estes valores estão em consonância com o tipo de administração que é hoje advogada pelas mais recentes correntes

doutrinárias: *New Public Management e Good Governance ou New Public Service* (Nova Administração Pública), correntes que partilham os seguintes valores: a) participação; b) Prestação de Contas; c) Equidade e d) Transparência.

A escola visa promover a inclusão social e a participação ativa de todos, bem como a aquisição e aperfeiçoamento de competências-chave que impliquem a articulação de conhecimentos, aptidões, capacidades e atitudes facilitadoras do saber fazer em ação, permitindo-lhes, desta forma, uma integração mais bem-sucedida na praxis social a visão de uma organização compreendida como uma situação futura desejada.

Nesta perspetiva, o *BSC*, entendido como sistema de gestão estratégica necessita de um mapa estratégico que envolve ativamente todos os intervenientes de uma organização, onde todos possam trabalhar articuladamente em direção ao cumprimento dos objetivos definidos pela escola enquanto instituição pública. O mapa estratégico²⁶ (ilustração nº5) é a ferramenta que torna possível o acompanhamento estratégico. Constitui o *tableau du bord*, em matriz, onde os objetivos estratégicos da organização se encontram disciplinados na orientação pelas perspetivas (cliente, financeira, processos e aprendizagem), enquadrado verticalmente pelos vetores estratégicos, gerando relações entre si.

Considerámos, na ilustração nº5, a perspetiva financeira como a alavancagem para o desenvolvimento do projeto, que irá permitir a melhoria das competências (perspetiva da aprendizagem e inovação), a otimização e melhoria de processos (perspetiva de processos), para atingir a satisfação dos clientes (perspetiva clientes).

Para se alcançar uma otimização na utilização dos recursos financeiros, considerou-se que a redução das despesas com bens e serviços, gerir eficazmente o orçamento financeiro e o aumento da produção formativa, seriam os objetivos prioritários e indispensáveis para dar suporte a toda a estratégia definida e transportá-la, de forma transversal, a todos os vetores e perspetivas.

No âmbito da aprendizagem e inovação propomo-nos aumentar o *know-how*, motivando todos os atores organizacionais, com o intuito de desenvolver competências emocionais sendo que na perspetiva dos processos torna-se necessário aumentar a objetividade e rigor dos relatórios, promovendo iniciativas formativas tendo em vista a

²⁶ De acordo com o curso *FORGEP* (Administração, 2012), o mapa estratégico serve para facilitar a construção de uma estratégia equilibrada, balancear os objetivos pelas quatro perspetivas e pelos vetores estratégicos, comunicar a estratégia e alinhar os colaboradores da organização.

satisfação dos clientes, de que resultará o cumprimento do vetores estratégico definidos, de consolidação e fortalecimento da liderança emocional e consequente gestão emocional tendo como pré- requisito indispensável a participação de todos na tomada de decisão.

Também no âmbito da aprendizagem e inovação, definiu-se como objetivo a mobilização das pessoas (alunos, professores, assistentes operacionais e técnicos) para a sua valorização profissional/funcional, ou seja, para uma mais larga aquisição de competências/saberes que lhe permitam maiores oportunidades de desempenho profissional, para que se possa garantir um rigoroso cumprimento das políticas educativas formais e não formais, seguindo as orientações emanadas da tutela e aquelas que a nível local e em colaboração e parceria com os centros de formação se julgarem mais convenientes aos diversos desempenhos profissionais/operacionais. Ao nível dos processos definiu-se com prioridade a otimização das metodologias de trabalho, isto é uma procura permanente de introdução de métodos e técnicas que permitam eliminar disfunções e constrangimentos na liderança, consolidando-se e dinamizando-se assim o sucesso da escola, neste sentido, propõe-se a cada diretor a promoção da sua liderança emocional através de ações metodológicas formativas, nomeadamente, o encontro próximo com os alunos a fim de poder debater assuntos de liderança e gestão com o intuito de monitorizar e envolver os alunos no processo da tomada de decisão e promover uma aproximação relacional entre os alunos e diretor. Sugere-se mensalmente, em horário não letivo, uma ação sobre a forma de dia aberto à reflexão onde todos os delegados de turma possam refletir sobre as práticas de liderança desenvolvidas pelo diretor, apresentando contributos para a melhoria da mesma.

Com a cooperação dos centros de formação, propõem-se ações de formação sobre gestão emocional e liderança pelos diversos grupos estudados, diretor, professores, assistentes operacionais e técnicos e alunos, prática pouco corrente para estes últimos. As ações de formação para alunos deveriam fazer parte dos programas dos centros de formação, uma vez, que estes são considerados pedras angulares no sistema de ensino, o caráter formativo poderia ajudar o aluno na construção de uma identidade psicossocial bem-sucedida. Mas não são só os centros de formação que podem ter esta atividade, também as escolas podem desencadear mecanismos de formação para os seus alunos, recorrendo a uma bolsa interdisciplinar interna de professores que dinamizem ações de formação nas diversas áreas, por ser necessário fruir do *know-how* de cada um. Se em cada escola existisse um repositório de trabalhos

académicos desenvolvidos pelos professores estaríamos perante uma cultura organizacional partilhada, multidisciplinar onde o trabalho individual era rapidamente substituído por um trabalho de equipa. E assim sendo, competia ao diretor criar esta bolsa interna de formadores especializados em varias áreas com o intuito de colmatar as dificuldades, conflitos e as subculturas da escola. Com estas iniciativas iremos ao encontro de um dos vetores da perspetiva financeira: gerir eficazmente o orçamento financeiro, logo neste caso, o custo seria zero.

Ainda na perspetiva, aprendizagem e inovação, definiu-se como objetivo desenvolver a aquisição de novas competências. Tal objetivo terá como consequência, ao nível da perspetiva de processos, a otimização das metodologias de trabalho, esperando-se um decréscimo dos pedidos de esclarecimento junto da tutela, o incentivo de práticas pedagógico/ administrativas proactivas que inovem processos e métodos, e, ao nível da perspetiva de clientes, o aumento do sucesso educativo e da integração no mercado do trabalho, cujo corolário se consigna na promoção da integração dos alunos no mercado de trabalho.

Finalmente, no domínio da aprendizagem e inovação definiu-se como objetivo a motivação dos clientes para a inovação e qualidade, com base na experimentação de técnicas e processos ainda não consolidados, verificando a sua qualidade, ou seja, a sua aceitação junto dos destinatários, para que se possam incentivar práticas pedagógicas/administrativas proactivas, ao nível dos processos.

Sob esta perspetiva, o sucesso da iniciativa permitirá desenvolver ações de formação para todos, com vista a melhorar e a desenvolver competências emocionais individuais e sociais de todos. Nesta linha de pensamento, o diretor, enquanto piloto de uma organização educativa, terá de fortalecer as suas competências emocionais individuais e sociais, exigidas pelo *BSC*, bem como propor um bom plano de formação, articulado pelos centros de formação e ser internamente auxiliado pela bolsa de formadores da escola. Entende-se que esta formação seria de caracter obrigatório na vertente da liderança emocional. Uma outra iniciativa, neste âmbito, consistiria na implementação de um trabalho em rede, onde os diferentes diretores estudados trocariam experiencias e contributos ao nível das práticas de liderança, e apresentar-se-ia sob a forma de um seminário mensal, coadjuvado por especialistas na área, mais uma vez recorrendo-se prioritariamente à bolsa de formadores interna ou a formadores externos provenientes dos centros de formação.

Os professores bem como os assistentes técnicos e operacionais enquanto agentes educativos, também serão sujeitos a formação nesta linha de continuidade, assim para ambos a formação em liderança emocional é uma condição *sine qua non* para o sucesso organizacional de uma escola. No grupo dos professores, e atendendo que muitos destes, desempenham cargos de lideranças intermédias, também é importante, monitorizar as suas práticas através de formação especializada e sugere-se igualmente que as várias lideranças intermédias se encontrem sob a forma de *workshop* mensal, onde todos possam dialogar entre si as suas experiências, as dificuldades e partilhem os contributos. Também se sugerem encontros com o diretor e a sua equipa com o objetivo de avaliar as práticas administrativas, pedagógicas despoletadas pelo órgão de gestão.

Um outro órgão colegial de direção e o mais importante hierarquicamente é o Conselho Geral, sendo ele que aprova as regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões estratégicas e de planeamento, logo terá de ser, igualmente, sujeito a formação especializada na área da liderança emocional.

Todas estas iniciativas, serão justificadas pelos relatórios rigorosos que sustentam a monitorização de todos estes vetores estratégicos.

Ficará assim cumprido o último vetor estratégico – Divulgar e inovar uma liderança emocional participativa onde todos são pilares importantes na construção de uma escola democrática, dialógica e participativa, indo esta ao encontro da consagração do direito à educação pela garantia de uma permanente ação formativa para o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade, consignado na Lei de Bases do Sistema Educativo. E ainda, poderemos citar o preâmbulo do *Decreto-Lei nº 75/2008*: “ As escolas são estabelecimentos públicos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar contributo para a vida económica, social e cultural do país.”

Assim sendo, o mapa estratégico do *BSC*, enquanto uma arquitetura de causas e efeitos, poderá ser uma ferramenta simplificada do futuro a ser utilizada nas escolas uma vez que promove o aumento das capacidades individuais e organizacionais e desta forma podemos citar Ferreira (2011, p. 82) quando afirma” que numa organização todos têm o poder de participar: uns na estruturação das decisões; outros na elaboração de

planos intermédios; outros ainda, de planos operacionais; outros por fim, na orientação das execuções (cumprimento das orientações e dos planos).

O *BSC*, é mais uma ferramenta que pode auxiliar o diretor escolar, a desenvolver competências emocionais em todos os seus colaboradores, mas para que seja exequível esta metodologia, o líder educativo terá de começar na ótica de Rego e Cunha (2011, p. 37) “ uma caminhada de desenvolvimento pessoal, antes de mais, a compreensão de si próprio”, e só posteriormente pode ajudar os seus colaboradores a pesquisarem as suas áreas de paixão ou vocação, sendo estas, a base de visões e missões organizacionais criativas e inovadoras. Combinando a gestão de si próprio das emoções e dos relacionamentos sociais, usam a razão para compreender as emoções e recorrem a estas para interpretar o meio circundante tomando decisões mais racionais. Por último, entende-se que *BSC*, poderá ser uma proposta excelente de trabalho de projeto a ser implementada nas escolas em estudo, uma vez que versa e desenvolve uma organização de cariz educativo assente em competências emocionais, como sustentáculo e promoção do sucesso social. É, assim, necessário formar os dirigentes públicos em novas áreas (negociação, relacionamento com a comunicação social e em gestão dos recursos humanos com o intuito de melhorar a qualidade do serviço publico. O papel atual do dirigente publico é, de acordo com o quadro nº36:

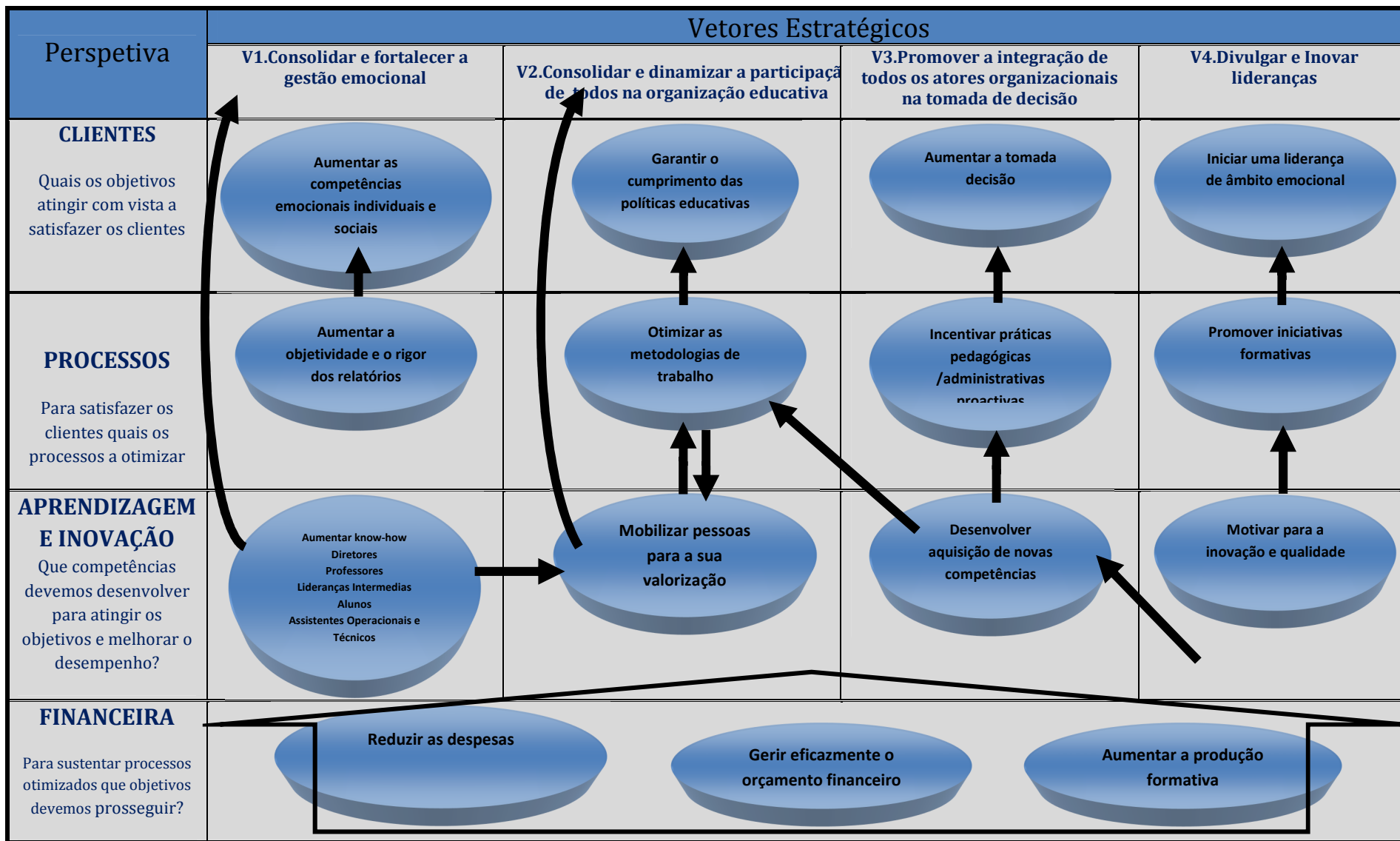
Quadro 36 - Papel do Dirigente Publico

Fomentar a participação em rede	Moderar e conciliar interesses	Agregar preferências sociais
Construir consensos	Garantir a representatividade de todos os interessados	Garantir a neutralidade e independência das propostas
Assegurar a transparência dos processos participativos	Comunicar	Dinamizar a informação e o Conhecimento

Adaptado de Ferraz (Liderar para a mudança, 2010, p. slide 12)

Assim sendo, nos dias de hoje, onde os recursos são escassos e as mudanças rápidas, só as organizações eficientes é que podem aspirar à eficácia. Importa assim que sejam mais fortes e, para isso, devem unir-se cada vez mais em relação à concretização dos seus objetivos estratégicos O presente projeto *de BSC*, no nosso entender pode, contribuir para que a liderança emocional seja referência nacional nas escolas portuguesas, potenciada pela sua capacidade de inovação e abertura a um modelo de gestão participativa.

Ilustração 5 - Mapa Estratégico



Considerações Finais

De acordo com os objetivos sugeridos pelo trabalho, observamos que os diretores de instituições escolares sobre os quais recaiu o presente estudo encaram o desafio de brindar com uma liderança de qualidade, com eficácia e eficiência para todos. A liderança de qualidade assenta, neste estudo, no desenvolvimento de competências emocionais, como pressuposto para uma cultura organizacional educativa participativa e democrática.

Como profissionais de educação, poderemos, então, afirmar que a autonomia, a participação e a liderança são três pilares imprescindíveis ao desenvolvimento e asseveração das escolas. A liderança, como elemento estratégico, a participação e autonomia das escolas são hoje a tríade do progresso escorado onde se integra a organização escolar.

A educação e a organização educativa só podem melhorar se tiverem uma liderança forte e proactiva, que perscrute o futuro, defina missão, visão e valores, fomenta uma liderança partilhada, valorizando os intervenientes enquanto pessoas, pois só assim se consegue legitimar a escola na sociedade como prestadora de serviços de qualidade e potenciadora de desenvolvimento local e nacional. Na verdade, a escola é uma instituição que promove o desenvolvimento de competências essenciais a uma vivência participativa necessária à construção e consolidação de uma cultura de participação fundamental para uma sociedade democrática, solidária e com capacidade de adaptação.

Uma liderança para ser forte tem de pôr muitas cabeças a pensar e a participar. A autonomia só se conquista com lideranças e equipas fortes. As alterações organizacionais do sistema educativo que vêm sendo e continuam a ser implementadas visam descentralizar e aumentar a participação e autonomia num contexto de uma administração educativa. Neste âmbito, e no seio da administração educacional, nomeadamente em relação ao líder, enquanto diretor escolar, podemos extrair linhas de síntese. Contrariamente ao que se defendeu ao longo da história da Filosofia, afirmando a razão como fonte potenciadora e explicativa do indivíduo, sobressai neste estudo, a razão como um instrumento que permite pensar e usar de modo mais eficiente as emoções. A inteligência emocional pode ser a pedra basilar para eficazes *performances* organizacionais. Considera-se muito importante que o líder seja detentor de um conjunto diversificado de competências emocionais aplicadas em dissemelhantes

configurações de acordo com os contextos situacionais. Por outro, embora os líderes usufruam de uma componente genética da *IE*, também podem, através de programas de formação, de metodologias de *BSC*, obter certas competências emocionais, como por exemplo, ser mais hábeis na comunicação interpessoal, através da competência da empatia, crucial na relação com os outros.

Os resultados da pesquisa, de acordo com os grupos da investigação, e as suas interpretações diferentes, revelam um diretor escolar, com um perfil de competências emocionais individuais e relacionais com algumas *nuances*, já discutidas anteriormente, nomeadamente ao nível da autoconsciência, da autogestão, da gestão das relações e da consciência social. Assim sendo, os resultados interpretados transportam-nos para a emergência de uma nova atitude para o diretor escolar, no campo da educabilidade emocional com o propósito de promover uma liderança participativa e democrática com sucesso. Nesta sequência, a atenção está centrada na figura do diretor e no seu desenvolvimento emocional e relacional, invocando um capital humano imprescindível para guiar a proposta enunciada, cumprindo-se, assim, com a missão de serviço público da administração educacional.

Conscientes das limitações do estudo, este apresentam uma aplicabilidade interna, uma vez que as informações retiradas, conduzem – nos a uma reflexão sólida e alicerçada das práticas de liderança emocional, reestruturando-as e aprimorando-as continuamente. Esta tentadora reflexão aponta para o desenvolvimento de uma educabilidade emocional ao nível da liderança, simplificadora na aquisição de competências emocionais imprescindíveis ao bom funcionamento da organização escolar, por um lado e, por outro, ao desenvolvimento de uma boa *performance* do diretor, enquanto líder. Um dos sustentos básicos do desenvolvimento das competências é a repartição de conhecimento entre a escola e os seus pares e os centros de formação. A escola com todos os seus atores percebe melhor todo o seu ambiente organizativo, corrigindo os aspetos desfavoráveis das práticas de liderança. Ora, a escola com o seu diretor cumprirá melhor a sua missão, que é a formação de todos, enquanto pessoas e profissionais a fim de serem socialmente bem aceites, numa sociedade que está em constante mudança.

Uma das limitações do estudo prende-se com o alcance dos objetivos definidos, os quais também poderiam abranger uma análise qualitativa no universo da amostra.

A gestão/liderança emocional é uma temática delicada para trabalhar empiricamente, uma vez que os instrumentos reconhecidos carecem de comprovação científica porque a abordagem quantitativa exige alguns requisitos como a utilização de instrumentos padronizados, que não se encontram disponíveis ou aferidos para a população portuguesa.

A temática em estudo, liderança emocional em contexto educativo, está pouco explorada na administração educacional portuguesa. Existem muitos estudos no Brasil, nos Estados Unidos da América e na Inglaterra. A escassez de estudos no nosso país levanta algumas dificuldades uma vez que outros países têm como enquadramentos legislativos e até culturais diferentes no que concerne às lideranças de instituições educativas.

Dada a relevância do estudo na administração educacional, no nosso entender, gostaríamos que ele tivesse uma continuidade, nomeadamente, fosse alargado a outras escolas do distrito em estudo e a outras escolas de outras regiões com o intuito de desenvolver um estudo mais longitudinal, com mais tempo de investigação, e mais aprofundado.

Sugere-se que, em termos metodológicos, haja uma triangulação da metodologia qualitativa e quantitativa.

A investigação-ação e o conseqüente confronto dos agentes educativos podem levantar algumas questões éticas.

Uma outra sugestão é ver se existem diferenças entre a avaliação que os docentes fazem das competências emocionais dos diretores em função: do tempo de serviço e do exercício (ou não) de cargos de liderança intermédia.

Também deixamos para futuras investigações, alargar o estudo das competências emocionais aos coordenadores de departamento e diretores de turma.

Referências Bibliográficas

- Administração, I. N. (janeiro de 2012). FORGEP. Lamego.
- Álvarez, M. (2001). *El liderazgo de la calida total*. Madrid: Editorial Praxis.
- André, J. (2000). *Pensamento e Afectividade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Ashkanasy, N., & Tse, B. (2009). *Transformational leardship as management of emotion*. Boocks: Greenwood Pusblishing Group.
- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bass, B. (1997). Personal selling and transactional/transformational leadership. . *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 3 (Summer), 19-28.
- Bergamini, C. (2009). *Liderança:Administração do Sentido*. S.Paulo: Edições S.Paulo.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional:estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciencias Sociais e Políticas.
- Blanchard, H. e. (1988). *Management of organizational behavior*. EUA: Prentice Hall.
- Boyatzis, R. M. (2006). *O Poder da liderança Emocional*. Rio de Janeiro: Elsivier Editora .
- Branco, A. (2004). *Competência Emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Canavarro, J. (1991). As organizações escolares como sistemas políticos. Coimbra: Psychologica.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto.
- Cannon, W. (1927). The James-Lange theory of emotion. *American Journal of Pscology*, 39, 106-124.
- Cardoso, A. (1999). *Amor e Subjectividade*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicossomática.
- Carlson, J. e. (1992). *Psichology of Emotion*. HP PB.
- Changeux, J. (1991). *O Homem Neuronal*. Lisboa: Publicações D.Quixote.
- Chiavenato, I. (2002). *Teoria Geral da Administração.Vol.2.6ª ed*. Rio de Janeiro: Campus.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Cotovio, V. (2007). *Procura de si e Liderança*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Crawford, M. (2005). *Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship?* School leadership.
- Damáσιο, A. (1995). *O Erro de DEscartes, Emoção, Razão e Cerebro Humano*. Lisboa: Pb.Europa América .
- Editora, P. (1974). *Dicionários Académicos-Inglês-Portugês*. Porto: Porto Editora.
- Editora, P. (2012). *Dicionários de Alemão-Português*. Porto: Porto Editora.
- Elias, F. (2008). *A Escola e Desenvolvimento Profissional dos Docentes*. Vila Nova de Gais: Fundação Manuel Leão.
- Feldman, R. (2001). *Compreender a Psicologia*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferraz. (5 de Outubro de 2010). *Liderar para a mudança*. Porto, Porto.
- Ferraz, D. (3 de janeiro de Janeiro de 2012). *Impedimentos à cidadania e à participação activa*. Lamego, Lamego: Ina.
- Ferreira, H. (2011). *Da Autonomia da Escola ao Sucesso Educativo. Obstáculos e soluções*. Alpiarça: Edições Cosmos.
- Filliozart, I. (1997). *A Inteligencia do Coração*. Lisboa: Editora Pregaimnho.
- Flores, M. (2005). Origenes, evolucion y modelos de inteligencia emocional. *Origenes, evolucion y modelos de ineligencia emocional*. Espanha: Inovar:Revista de ciencias administrativas y sociales.
- Formosinho, J. M. (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidatica.
- George, J. (2000). *Emotions and leadership: The role of emotional intelligence*. Human Relations.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2007). *Os novos Lideres. A inteligência Emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Guerra, M. Á. (2002). *Os Desafios da Participação. Desenvolver a Democracia na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Hainaut, D. (1977). *Conceitos e métodos da estatística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- House, R. (1999). *Emics and etics of culturally endorsed implicit leadership theories*. Leadership Quarterly.
- Kaplan, R., & Norton, D. (1997). *A estratégia em ação: Balanced Scorecard*. Rio de Janeiro: Campus, 7ª edição.
- Kotter, J. (1990). *A Force for change-how leadership differs from management*. Nova Iorque: Free Press.
- Lazarus, R. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, pp. 39-124-129.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (2003). *A Escola como Organização Educativa*. São Paulo (Brasil): Cortez Editora.
- Lipovetsky, G. (1989). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- Machado, F., & colaboradores. (2011). *Estudantes à entrada do Secundário-2010/2011*. Lisboa: Gabinete Estatístico e Planeamento da Educação.
- Maclean, P.D. (1993). *Cerebral evolution of emotion*. Nova Iorque: The Guildford Press.
- Martin, D., & Boeck, K. (2000). *QE, O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Meyer, M. (1994). *O Filósofo e as Paixões*. Porto: Edições Asa.
- Mintzberg, H. (1986). *Le Pouvoir dans les Organisations*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Nietzsche, F. (1982). *Para Além do Bem e do Mal*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Nietzsche, F. (1984). *A Caia Ciência*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Nietzsche, F. (1988). *A Origem da Tragédia*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Ortony, A., C. (1996). *La Estructura Cognitiva de las Emociones*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Papez, J. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurological Psychiatry*.
- Pereira, P. C. (2000). *Amor e Conhecimento, Reflexões em torno da razão pedagógica*. Porto: Porto Editora.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Plutchik, R. (1989). *Mesuring emotions and their derivatives*. San Diego: Academic Press.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A. e. (s.d.). Obtido em 26 de Junho de 2012, de www.amba.pt:
www.amba.pt/conteudos/LiderancaEmocionalElectrizante.doc
- Rego, A., & Cunha, M. (2011). *Liderança, A virtude está no meio*. Lisboa: Actual Editora.
- Russo, R. e. (Dezembro de 2005). Liderança e influência nas fases da gestão de projetos . *Liderança e influência nas fases da gestão de projetos* , pp. 362-375.
- Sanches, M. (1 de Agosto de 1998). *Para uma compreensão democrática da liderança escolar*. Lisboa: Revista da Educação.
- Sergiovani, T. (2004). *O mundo da liderança.Desenvolver práticas e respnsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Soto, E. (2005). *O impato das emoções nas organizações*. S.Paulo: Eugénia Pessotti.
- Strongman, K. (1998). *A Psicologia da Emoção*. Lisboa: Climepsi.
- Toninato, M. (2007). Desafios Eticos e Biotecnicos da Neurociencia. pp. 88-95.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação, O Processo de Construção do Coneciemnto*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Watson, J. B. (1930). *Bheaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.

Legislação Referenciada

- Decreto-Lei nº 115- A/98 de 4 de Maio
- Decreto-Lei n.º43/89 de 3 de Fevereiro
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho
- Lei de Bases do Sistema Educativo /1986

ANEXOS

ANEXO I

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas

Sou Carla Alexandra Moreno, professora do Ensino Secundário, e exerço funções de subdiretora na Escola Profissional de Agricultura e Desenvolvimento Rural de Carvalhais, em Mirandela.

No âmbito do mestrado em Ciências da educação-Administração Educacional que estou a realizar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, pretendo efetuar um estudo sobre liderança emocional nas Organizações escolares, debruçando-me sobre a atuação dos diretores escolares do Sul do Distrito de Bragança.

Neste sentido, gostaria de aplicar um questionário sobre esta temática a todos os docentes e funcionários, bem como a um universo de alunos do Agrupamento que V.Ex^a dirige, pelo que solicito autorização para proceder à respetiva operacionalização.

Caso seja do interesse de V. Exa., estou disponível para divulgar os resultados da investigação.

Aguardo a sua autorização.

Grata pela atenção dispensada,

Com os melhores cumprimentos,

Bragança, junho de 2012

Escala : Alunos

Esta escala é parte de uma investigação a realizar no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, e visa aferir a atuação dos diretores escolares do sul do distrito de bragança, no que diz respeito à liderança à gestão emocional.

A escala é anónima e confidencial, devendo todos os itens serem preenchidos numa escala de 1 a 5, de acordo com a seguinte tabela.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre

Caracterização do Inquirido

Idade: _____

Sexo: M F

Ano de Escolaridade: _____

- I- Assinale com uma cruz X a classificação que melhor expressa a sua opinião em cada item.

Considero que o diretor da minha escola...

1.	É capaz de ler as suas próprias emoções	1	2	3	4	5
2.	Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	1	2	3	4	5
3.	Enfatiza as consequências de ter um sentido de missão comum na instituição	1	2	3	4	5
4.	Reconhece os seus valores e objetivos	1	2	3	4	5
5.	Reflete sobre as críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas	1	2	3	4	5
6.	Reage de forma instintiva, na resolução de problemas	1	2	3	4	5
7.	Gosta de aperfeiçoar as suas competências pessoais	1	2	3	4	5
8.	Tem consciência das suas forças e limites	1	2	3	4	5
9.	Está ausente quando precisam dele	1	2	3	4	5
10.	Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos	1	2	3	4	5
11.	Controla os impulsos e as emoções negativas	1	2	3	4	5
12.	Investe o seu tempo ajudando os docentes a resolver problemas	1	2	3	4	5
13.	Inspira otimismo, confiança e transparência	1	2	3	4	5
14.	Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade	1	2	3	4	5
15.	Adapta-se com flexibilidade a ambientes de mudança	1	2	3	4	5
16.	Na instituição preocupa-se em fazer cada vez mais e melhor	1	2	3	4	5
17.	Compreende a perspetiva dos outros e interessa-se pelos seus problemas	1	2	3	4	5
18.	Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	1	2	3	4	5
19.	Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas	1	2	3	4	5
20.	Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	1	2	3	4	5
21.	Exprime satisfação quando os outros correspondem as expetativas	1	2	3	4	5
22.	Ajuda os outros a desenvolver os seus pontos fortes	1	2	3	4	5
23.	Reconhece e satisfaz as necessidades da comunidade educativa	1	2	3	4	5
24.	Fala com entusiasmo e comunicação sobre o que precisa de ser melhorado	1	2	3	4	5
25.	Lidera e motiva os alunos para obter sucesso	1	2	3	4	5
26.	Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos, não esperados	1	2	3	4	5
27.	Usa métodos de liderança que são satisfatórios	1	2	3	4	5
28.	Procura dar novas orientações e orienta as pessoas nos novos caminhos	1	2	3	4	5
29.	Resolve eficazmente desacordos e disputas	1	2	3	4	5
30.	Cultiva e mantém redes de relações	1	2	3	4	5
31.	Gera espírito de equipa com objetivo de alcançar a missão da instituição	1	2	3	4	5
32.	Ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração.

Escala : Diretores

Esta escala é parte de uma investigação a realizar no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, e visa aferir a atuação dos diretores escolares do sul do distrito de bragança no que diz respeito à liderança e à gestão emocional.

A escala é anónima e confidencial, devendo todos os itens serem preenchidos numa escala de 1 a 5, de acordo com a seguinte tabela.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre

Caracterização do Inquirido
Idade: _____
Tempo de Serviço: _____
Habilitações literárias: _____
Tempo na Instituição: _____
Grupo de Recrutamento: _____
Tempo no cargo como Diretor: _____

- I- Assinale com uma cruz X a classificação que melhor expressa a sua opinião em cada item.

Na qualidade de Diretor da escola....

1.	Sinto que sou capaz de ler as minhas próprias emoções	1	2	3	4	5
2.	Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões	1	2	3	4	5
3.	Enfatizo as vantagens de ter um sentido de missão comum na instituição	1	2	3	4	5
4.	Reconheço os meus valores e objetivos	1	2	3	4	5
5.	Reflico sobre as críticas que me são feitas e verifico se são ou não adequadas	1	2	3	4	5
6.	Reajo de forma instintiva, na resolução de problemas	1	2	3	4	5
7.	Gosto de aperfeiçoar as competências pessoais	1	2	3	4	5
8.	Tenho consciência das minhas forças e limites	1	2	3	4	5
9.	Estou ausente quando precisam de mim	1	2	3	4	5
10.	Atuo apenas quando os problemas se tornam manifestos	1	2	3	4	5
11.	Controlo os impulsos e as emoções negativas	1	2	3	4	5
12.	Invisto o meu tempo ajudando os docentes a resolver problemas	1	2	3	4	5
13.	Inspiro otimismo, confiança e transparência	1	2	3	4	5
14.	Na tomada de decisões, procuro esquivar-me dessa responsabilidade	1	2	3	4	5
15.	Adapto-me com flexibilidade a ambientes de mudança	1	2	3	4	5
16.	Na instituição preocupo-me em fazer cada vez mais e melhor	1	2	3	4	5
17.	Compreendo a perspetiva dos outros e interesso-me pelos seus problemas	1	2	3	4	5
18.	Trato os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	1	2	3	4	5
19.	Concentro a minha total atenção ao lidar com erros, reclamações e falhas	1	2	3	4	5
20.	Sinto que sou eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	1	2	3	4	5
21.	Exprimo satisfação quando os outros correspondem as expetativas	1	2	3	4	5
22.	Ajudo os outros a desenvolver os seus pontos fortes	1	2	3	4	5
23.	Reconheço e satisfaço as necessidades da comunidade educativa	1	2	3	4	5
24.	Falo com entusiasmo e comunicação sobre o que precisa de ser melhorado	1	2	3	4	5
25.	Lidero e motivo os docentes para obter sucesso	1	2	3	4	5
26.	Desenvolvo estratégias de motivação, de forma alcançar novos objetivos, não esperados	1	2	3	4	5
27.	Usa métodos de liderança que são satisfatórios	1	2	3	4	5
28.	Procuro dar novas orientações e oriento as pessoas nos novos caminhos	1	2	3	4	5
29.	Resolvo eficazmente desacordos e disputas	1	2	3	4	5
30.	Cultivo e mantem redes de relações	1	2	3	4	5
31.	Gero espirito de equipa com objetivo de alcançar a missão da instituição	1	2	3	4	5
32.	Ultrapasso os seus interesses pessoais em prol do grupo	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração.

Escala : Assistentes Técnicos e Operacionais

Esta Escala é parte de uma investigação a realizar no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, e visa aferir a atuação dos diretores escolares do sul do distrito de bragança no que diz respeito à liderança e à gestão emocional.

A escala é anónima e confidencial, devendo todos os itens serem preenchidos numa escala de 1 a 5, de acordo com a seguinte tabela.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre

Caracterização do Inquirido

Idade: _____

Sexo: M F

Tempo de Serviço na Instituição: _____

Habilitações literárias: _____

- I- Assinale com uma cruz X a classificação que melhor expressa a sua opinião em cada item.

Considero que o diretor da minha escola...

1.	É capaz de ler as suas próprias emoções	1	2	3	4	5
2.	Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	1	2	3	4	5
3.	Enfatiza as consequências de ter um sentido de missão comum na instituição	1	2	3	4	5
4.	Reconhece os seus valores e objetivos	1	2	3	4	5
5.	Reflete sobre as críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas	1	2	3	4	5
6.	Reage de forma instintiva, na resolução de problemas	1	2	3	4	5
7.	Gosta de aperfeiçoar as suas competências pessoais	1	2	3	4	5
8.	Tem consciência das suas forças e limites	1	2	3	4	5
9.	Está ausente, quando precisam dele	1	2	3	4	5
10.	Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos	1	2	3	4	5
11.	Controla os impulsos e as emoções negativas	1	2	3	4	5
12.	Investe o seu tempo ajudando os docentes a resolver problemas	1	2	3	4	5
13.	Inspira otimismo, confiança e transparência	1	2	3	4	5
14.	Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade	1	2	3	4	5
15.	Adapta-se com flexibilidade a ambientes de mudança	1	2	3	4	5
16.	Na instituição preocupa-se em fazer cada vez mais e melhor	1	2	3	4	5
17.	Compreende a perspetiva dos outros e interessa-se pelos seus problemas	1	2	3	4	5
18.	Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	1	2	3	4	5
19.	Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas	1	2	3	4	5
20.	Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	1	2	3	4	5
21.	Exprime satisfação quando os outros correspondem as expetativas	1	2	3	4	5
22.	Ajuda os outros a desenvolver os seus pontos fortes	1	2	3	4	5
23.	Reconhece e satisfaz as necessidades da comunidade educativa	1	2	3	4	5
24.	Fala com entusiasmo e comunicação sobre o que precisa de ser melhorado	1	2	3	4	5
25.	Lidera e motiva os colaboradores para obter sucesso	1	2	3	4	5
26.	Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos, não esperados	1	2	3	4	5
27.	Usa métodos de liderança que são satisfatórios	1	2	3	4	5
28.	Procura dar novas orientações e orienta as pessoas nos novos caminhos	1	2	3	4	5
29.	Resolve eficazmente desacordos e disputas	1	2	3	4	5
30.	Cultiva e mantém redes de relações	1	2	3	4	5
31.	Gera espírito de equipa com objetivo de alcançar a missão da instituição	1	2	3	4	5
32.	Ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração.

Escala : Professores

Esta escala é parte de uma investigação a realizar no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional, e visa aferir a atuação dos diretores escolares do sul do distrito de bragança no que diz respeito à liderança e à gestão emocional.

A escala é anónima e confidencial, devendo todos os itens serem preenchidos numa escala de 1 a 5, de acordo com a seguinte tabela.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre

Caracterização do Inquirido

Idade: _____

Sexo: M F

Tempo de Serviço na Instituição: _____

Habilitações literárias: _____

Grupo de Recrutamento: _____

Cargo (s) Desempenhado (s): _____

- I- Assinale com uma cruz X a classificação que melhor expressa a sua opinião em cada item.

Considero que o diretor da minha escola...

1.	É capaz de ler as suas próprias emoções	1	2	3	4	5
2.	Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	1	2	3	4	5
3.	Enfatiza as consequências de ter um sentido de missão comum na instituição	1	2	3	4	5
4.	Reconhece os seus valores e objetivos	1	2	3	4	5
5.	Reflete sobre as críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas	1	2	3	4	5
6.	Reage de forma instintiva, na resolução de problemas	1	2	3	4	5
7.	Gosta de aperfeiçoar as suas competências pessoais	1	2	3	4	5
8.	Tem consciência das suas forças e limites	1	2	3	4	5
9.	Está ausente quando precisam dele	1	2	3	4	5
10.	Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos	1	2	3	4	5
11.	Controla os impulsos e as emoções negativas	1	2	3	4	5
12.	Investe o seu tempo ajudando os docentes a resolver problemas	1	2	3	4	5
13.	Inspira otimismo, confiança e transparência	1	2	3	4	5
14.	Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade	1	2	3	4	5
15.	Adapta-se com flexibilidade a ambientes de mudança	1	2	3	4	5
16.	Na instituição preocupa-se em fazer cada vez mais e melhor	1	2	3	4	5
17.	Compreende a perspetiva dos outros e interessa-se pelos seus problemas	1	2	3	4	5
18.	Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	1	2	3	4	5
19.	Concentra a sua total atenção em lidar com erros, reclamações e falhas	1	2	3	4	5
20.	Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	1	2	3	4	5
21.	Exprime satisfação quando os outros correspondem as expetativas	1	2	3	4	5
22.	Ajuda os outros a desenvolver os seus pontos fortes	1	2	3	4	5
23.	Reconhece e satisfaz as necessidades da comunidade educativa	1	2	3	4	5
24.	Fala com entusiasmo e comunicação sobre o que precisa de ser melhorado	1	2	3	4	5
25.	Lidera e motiva os docentes para obter sucesso	1	2	3	4	5
26.	Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos, não esperados	1	2	3	4	5
27.	Usa métodos de liderança que são satisfatórios	1	2	3	4	5
28.	Procura dar novas orientações e orienta as pessoas nos novos caminhos	1	2	3	4	5
29.	Resolve eficazmente desacordos e disputas	1	2	3	4	5
30.	Cultiva e mantém redes de relações	1	2	3	4	5
31.	Gera espírito de equipa com objetivo de alcançar a missão da instituição	1	2	3	4	5
32.	Ultrapassa os seus interesses pessoais em prol do grupo	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração.