



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

## **Liderança Emocional – As emoções na figura do líder**

Dissertação de Mestrado em Educação, na  
Área de Especialização de Gestão e  
Administração Educacional

Domingos Lopes de Carvalho



**ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE**

2020/2021

## **Liderança Emocional – As emoções na figura do líder**

Dissertação de Mestrado em Educação, na  
Área de Especialização de Gestão e  
Administração Educacional

Domingos Lopes de Carvalho

Sob a orientação da Professora Doutora Susana Emília Vaz de Oliveira e Sá

## **Dedicatórias**

À minha Lay

## **Agradecimentos**

Um trabalho de investigação pressupõe uma longa viagem repleta de incertezas e de inúmeros desafios que o investigador tem de percorrer, grande parte do tempo sozinho. Contudo, o sucesso deste desafio está no contributo indispensável de diversas pessoas que de formas diferentes nos incentivam e nos ensinam a elaborar um trabalho desta dimensão.

Assim, em primeiro lugar agradeço à Professora Doutora Susana Emília Vaz de Oliveira e Sá, que com a sua tranquilidade, paciência e carinho, mas principalmente com a sua magnitude profissional ilimitada, muito contribuiu para o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Agradeço ao Professor Doutor João Pascoinho, impulsor desta grande aventura, agradeço o interesse e apreço demonstrado e a disponibilização de todos os meios necessários.

A todos os professores com quem me cruzei neste percurso, agradeço a partilha de conhecimento e os ensinamentos para a vida.

Aos meus colegas e agora amigos, Maria João, Francisco, Geraldo e Marcelino, com quem criei relações enriquecedoras e imprescindíveis à realização de todo este projeto, fica o meu Muito Obrigado.

Aos participantes nesta investigação, pela disponibilidade e colaboração, professores e assistentes operacionais do agrupamento de escolas envolvido no estudo.

## **Resumo**

O presente trabalho aborda o contributo da Inteligência Emocional defendida ao nível da prática e gestão administrativa escolar, designadamente no que respeita ao papel e intervenção do diretor, enquanto líder, de uma organização escolar. Deste modo uma das finalidades últimas do estudo será analisar em que medida o estilo de liderança, nomeadamente a “liderança emocional” pode potencializar o clima organizacional da escola, motivando e congregando sinergias no sentido do máximo sucesso escolar e social dos alunos, na potencialização da motivação e bem-estar dos diversos membros da comunidade educativa. Para a consecução de tal objetivo procedeu-se a uma fundamentação teórica das principais vertentes implícitas nesta problemática, analisando, por um lado, as principais teorias organizacionais, já que a escola se apresenta como uma organização, e, por outro o papel das competências emocionais nas organizações, nomeadamente na liderança. O presente estudo pretende conhecer as características da inteligência emocional que norteiam a ação do diretor de escola e que perspectivas têm os professores e os assistentes operacionais relativamente à forma como é levada a cabo a liderança. As conclusões permitem destacar o facto de o líder ter um papel decisivo no dinamismo dos grupos, na medida em que promove a eficácia e a eficiência da organização. Percebe-se que a necessidade de investimento na gestão de recursos humanos, ao nível pessoal, profissional e social, é condição para o sucesso das organizações. Como ferramenta metodológica foi usada a entrevista semiestruturada, fundamental para este trabalho. Utilizou-se uma amostra de 13 sujeitos de um agrupamento de escolas do Norte do país.

**Palavras Chave:** Liderança Emocional, Emoções nas Organizações, Organização Escolar

## **Abstract**

The purpose of this work is to analyse the contribution of Emotional Intelligence, regarding school practices and management. We focused on the roles and management performance of the headteacher, as leader of school. Therefore, one of the last goals of the study will be to analyze in what way the leadership style, namely the “emotional leadership” can maximize the school organizational environment, motivating and congregating synergies towards students’ maximum school and social success, and in the optimization and well-being of the different members of the school community. For the attainment of the goals mentioned, I first searched the fundamental theories of both dimensions implicit in this problematic, analyzing, on the one hand the main organizational assumptions, as the school stands as an institution, and, on the other hand the role of the emotional competences, particularly, in the leadership field. The investigation issue of the current study is the research about the profile of the school head teacher and the importance of emotional skills. Its general purpose is to assess the inherent characteristics to emotional intelligence which guide the actions of the school headteacher and the perspectives that teachers and operational assistants have, regarding the way how his/her management is carried out. The conclusions of this study highlight the fact that the leader plays a decisive role in the dynamism of the groups, promoting the effectiveness and efficiency of the organization. It is perceived that the need to invest in human beings, be it in the personal, professional, or social spheres, is a condition for the success of organizations. We created and used a semi-structured interview, which became a fundamental tool to this work. We used a sample of thirteen subjects.

**Key words:** Emotional Leadership, Emotions in Organizations, School Organization

# Índice

INTRODUÇÃO .....	9
I – Enquadramento Teórico E Revisão De Literatura .....	12
1.A Inteligência Emocional .....	12
1.1 Introdução .....	12
1.2 O Que É Uma Emoção.....	12
1.2.1 Emoções primárias, secundárias e combinadas. ....	16
1.2.2 Emoção e razão. ....	17
1.2.3 Emoção e motivação.....	19
1.2.4. Inteligência emocional e comunicação.....	21
1.2.5 Inteligência emocional e personalidade.....	24
1.3 Competência Emocional .....	25
2.A Escola Como Organização .....	28
2.1 As Emoções Nas Organizações .....	31
2.1.1 Da emoção à inteligência e ao trabalho emocional. ....	32
2.1.2 As emoções e a liderança emocional nas organizações educativas. ....	34
2.2 A Inteligência Emocional Ao Serviço Da Liderança .....	39
2.3 As Características Dos Líderes Emocionalmente Inteligentes.....	44
2.4 Estilos De Liderança E Inteligência Emocional.....	48
2.4.1 A liderança ressonante e dissonante no desempenho dos liderados.....	50
2.5 Os Estilos De Liderança Ressonantes.....	52
2.5.1 O estilo visionário. ....	52
2.5.2 O estilo conselheiro.....	54
2.5.3 O estilo relacional.....	55
2.5.4 O estilo democrático.....	57
2.6 Os Estilos De Liderança Dissonantes .....	58
2.6.1 O estilo pressionador. ....	58
2.6.2 O estilo dirigista. ....	60
2.7 Qualidades E Habilidades Essenciais À Prática De Liderança Escolar Por Parte Do Diretor.....	62
II Metodologia .....	72
1.Definição Do Problema.....	72
1.1 Fundamentos E Objetivos Do Estudo.....	72
1.2 Tipologia Da Investigação .....	74

1.3. Caracterização Da Amostra.....	74
1.4 Instrumento De Recolha De Dados .....	75
1.5 Procedimentos .....	77
IV – Análise E Interpretação De Resultados .....	78
1.Apresentação E Análise Dos Resultados Das Entrevistas .....	78
2.Discussão De Resultados .....	92
Considerações Finais.....	105
Limitações Da Investigação.....	108
Referências Bibliográficas.....	109
Anexos.....	114

### **Índice de Figuras**

Figura 1- Processo da Vivência Emocional Segundo Bisquerra Alzina (2000).....	34
---	----

### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Distribuição da Unidade de Referência por cada Categoria.....	81
---	----

### **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Moldura de Competência Emocional Baseado em Goleman, 1999 .....	26
Quadro 2 - Matriz da Entrevista Semiestruturada .....	76
Quadro 3 - Formas de Comunicação.....	82
Quadro 4 - Princípios Básicos Societais .....	83
Quadro 5 - Gestão de Climas e Conflitos.....	84
Quadro 6 - Interações/Clima de Abertura com Professores e Assistentes Operacionais .....	85
Quadro 7 - Missão Escola.....	87
Quadro 8 - Processo na Gestão de Liderança .....	89
Quadro 9 - Importância do “eu” no Sucesso da Escola .....	90
Quadro 10 - Capacidade de Ação, ao Nível Pessoal e Profissional.....	91
Quadro 11 - Capacidade de Decisão e Gestão de Situações .....	92

### **Índice de Tabelas**

Tabela 1- Diferença Entre Gestor e Líder .....	46
Tabela 2 - Unidades de Referência mais Frequentes no Discurso dos Entrevistados .....	80

## INTRODUÇÃO

Perpassando pelas mais diversas teorias organizacionais, a escola, enquanto organização afirma-se hoje, graças à globalização, como uma organização com um “sistema debilmente controlado”, como um “lugar de vários mundos”. Mas a escola é, acima de tudo, um lugar onde se educam as futuras gerações, onde interagem pessoas com emoções e sentimentos, onde se cria uma cultura e clima organizacionais específicos. Em todo este processo, releva-se o papel da liderança, sustentáculo da articulação das sinergias dos elementos da escola, fator ancorador das interações e do clima da escola. Uma liderança baseada em valores, alicerçada pelas competências emocionais, nomeadamente da empatia e gestão das emoções em grupos, pode ser fator de efetiva ressonância positiva, de uma maior interação, partilha e solidariedade entre os seus membros.

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.

De facto, o estilo de liderança que cada um dos líderes adota define o rosto que a escola passa para a sociedade.

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 perceções 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.

Na verdade, as variáveis organizacionais da educação só granjearam destaque entre os estudiosos das ciências da educação nas últimas duas décadas, sendo fundamental, a partir de meados dos anos setenta, o contributo do “movimento das escolas eficazes”, iniciado nos Estados Unidos como reação ao Relatório Goleman (Goleman et al., 1966). Pelo exposto, parece pertinente apresentar as questões lançadas por Goleman, que permitem subentender a relação Inteligência Emocional e o sucesso individual e das organizações.

Na verdade, o contributo da Inteligência Emocional na vida do ser humano está amplamente documentado, tanto ao nível profissional, como pessoal. A investigação destaca uma relação positiva entre a Inteligência Emocional e o desempenho profissional (O'Boyle, Humphrey, Pollack Hawver, & Story, 2011), a satisfação profissional (Trivellasa, Gerogiannisb, & Svarnab, 2013), o bem-estar profissional (Garrido & Pacheco, 2012), e a satisfação geral com a vida e afetos positivos (Gallagher & Vella-Brodrick, 2008).

A Inteligência Emocional vai ganhando espaço no dia-a-dia dos indivíduos, regulando as suas ações, os seus comportamentos e as relações com o outro. Mayer e Salovey (1993) desenvolveram o conceito Inteligência Emocional, explicando-o como a capacidade de perceber, avaliar e expressar de maneira correta as emoções, controlando-as de forma a promover o crescimento emocional e intelectual.

O surgimento do conceito de Inteligência Emocional liga, inevitavelmente, o domínio/sistema cognitivo ao emocional, resultando na capacidade de fazer com que as emoções atuem a favor do indivíduo que as usa como aliados na escolha de comportamentos que conduzam a bons resultados.

Assim, o presente estudo começa com um enquadramento teórico da temática em que o primeiro capítulo expõe uma abordagem à organização e administração educativa, integra também o construto inteligência emocional e competência emocional, de acordo com a literatura existente que explica a conceitualização dos conceitos fundamentais à construção do perfil do diretor de escola.

Recorrendo às conclusões de recentes estudos e investigações, fundamentou-se o papel da liderança emocional ou ressonante nas organizações, nomeadamente nas organizações educativas, evidenciando que é um estilo de liderança propiciador de partilha de sinergias, de motivação e maior bem-estar pessoal e institucional.

A primeira parte termina com um capítulo dedicado à relação existente entre inteligência emocional e liderança na direção das escolas, dando conta dos vários estilos de liderança existentes.

Na segunda parte do trabalho surge o estudo empírico, com o segundo capítulo - “Metodologia da investigação” - que apresenta o desenho da investigação, onde se veem os objetivos, a tipologia, a caracterização da amostra, a técnica de recolha de dados e o procedimento. O terceiro capítulo é dedicado à apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação, à luz da revisão teórica anteriormente realizada. Neste momento, é feita a apresentação dos resultados dos instrumentos aplicados para serem, posteriormente, discutidos e confrontados com a revisão da literatura efetuada, dando lugar a recomendações e sugestões, que passam, essencialmente, pela formação na área das competências emocionais e ainda por um plano de avaliação do diretor, de forma que a melhoria seja uma realidade.

Terminamos com a síntese conclusiva dos principais resultados da investigação e propomos linhas de investigação futuras.

## **I – Enquadramento Teórico E Revisão De Literatura**

### **1. A Inteligência Emocional**

#### **1.1 Introdução**

O pensamento ocidental desde o séc. XVII, aliado aos conceitos científicos vigentes, segundo os quais a lógica basta para entender todo o universo, devem ser ultrapassados. As emoções foram encaradas como um embaraço ou uma distração indesejada. As emoções são indispensáveis para a nossa vida racional. São as emoções que nos fazem únicos, é o nosso comportamento emocional que nos diferencia uns dos outros. A natureza e a extensão do nosso repertório de respostas emocionais não dependem exclusivamente do nosso cérebro, mas da sua interação com o corpo.

#### **1.2 O Que É Uma Emoção**

Etimologicamente, a palavra “emoção” vem do verbo *emovere*, que significa “por em movimento”. Nesta palavra está também contido o termo “moção”, que possui a mesma raiz que a palavra “motor”. Assim podemos dizer que as nossas emoções nos põem em movimento, que elas nos fazem agir, em suma, que elas são o motor dos nossos comportamentos. Mas os movimentos gerados pelas emoções não se situam somente no ambiente exterior, muitos são produzidos dentro de nós.

Existem diversas propostas de definição de emoção na literatura científica. Entre si podem ser incompatíveis, incomparáveis e até incomensuráveis.

Quando em 1884 William James, fez a sua famosa pergunta “O que é uma emoção?”, dava a entender que a resposta não era evidente.

Fehr e Russell (1980) pediram a 200 estudantes universitários em Vancouver, Canadá, que passassem um minuto a escrever tantos termos quanto lhes viessem rapidamente à mente a partir da categoria “emoção”. Os investigadores fundiram variantes sintáticas (exemplo: triste, tristeza, tristemente) e constataram 383 exemplos diferentes de emoções, 196 mencionadas por pelo menos dois sujeitos. O mais frequente foi a “felicidade”, mencionado por 152 sujeitos; os seguintes mais frequentes foram a “cólera”, a “tristeza” e o “amor”, todos mencionados por mais de metade dos sujeitos.

Embora os exemplos sejam fáceis, as definições das emoções são difíceis. Precisam de especificação relativamente ao que os filósofos chamam as condições necessárias (sem as quais uma emoção não existiria) e as condições suficientes (para que, se estas ocorrerem, possamos estar certos de que uma emoção está presente). Fridja (1986) propôs que a condição necessária de uma emoção é a mudança na prontidão para a ação. A proposta de Fridja, hoje em dia amplamente aceite, constitui um passo científico importante, um passo que não era óbvio.

De acordo com Paul Ekman (1972), as emoções possuem as seguintes características identificadoras:

- têm um âmbito universal, não dependendo, por isso, do lugar no globo onde são observadas;
- dispõem de expressão comparável nas outras espécies animais;
- estão-lhe associados processos fisiológicos específicos;
- são precedidos por eventos cuja natureza é universal;
- desencadeiam um sistema coerente de resposta;
- aparecem espontânea e rapidamente; são de curta duração;
- está-lhes associado um mecanismo de avaliação automático.

Mas a que nos referimos quando falamos de emoções? No dia-a-dia é comum ouvirmos as pessoas falarem do que sentem, do que as faz emocionar-se, de como acham que os outros

se estão a sentir, de como acordaram com uma sensação estranha, ou de como sentem um nó na garganta de que não conseguem livrar-se. Todos estes comportamentos são experiências emocionais? As emoções são uma área tão central da vida humana, que todos assumimos saber o que são emoções, sem termos necessidade de as definirmos para nos fazermos entender. Mas se o cidadão comum não necessita de definir o que é uma emoção para comunicar eficazmente, o mesmo não acontece a nível científico. O estado atual da ciência psicológica das emoções necessita de encontrar pontos de convergência e clarificar o seu objeto de estudo de modo que os conhecimentos adquiridos possam ser integrados num todo coerente.

Segundo Damásio (2003), o sistema neurobiológico humano está preparado para lidar com os desafios da adaptação, apetrechando-se com sistemas de diferentes complexidades que são integrados de forma hierárquica. Nos níveis mais primitivos de regulação da vida encontramos os processos metabólicos, os reflexos básicos e o funcionamento do sistema imunitário, para num nível seguinte podermos falar de comportamentos associados à dor e ao prazer e num estágio um pouco mais complexo de motivações e instintos. Seria em níveis superiores de organização que encontraríamos, por ordem de complexidade, as “emoções genuínas” e os sentimentos.

Damásio (2008) fala de emoções como ações ou movimentos, que até se poderão ver, pois podem ocorrer na face, na voz e/ou em comportamentos específicos. De acordo com esta perspetiva, de fundamento neurobiológico, uma emoção é ativada como reação automática a um estímulo emocionalmente habilitado e caracterizada por um conjunto de reações químicas e neuronais específicas.

Algumas das componentes das emoções são visíveis e observáveis a olho nu, enquanto outras, como as manifestações psicofisiológicas, seriam mais difíceis de detetar. De acordo com o autor poderíamos falar de algumas emoções básicas como o medo. A raiva, a surpresa, a tristeza, a felicidade ou a aversão, caracterizadas por uma programação inata, e de emoções

algo mais complexas, designadas de emoções sociais, de que são exemplo a simpatia, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, a inveja, a gratidão, a admiração e o desprezo.

A Teoria das Emoções Diferenciais (TED) de Carroll Izard (2009) é dos modelos de emoções mais proeminentes no campo de investigação psicológica das emoções, destacando-se por sublinhar o caráter inato das emoções, as suas funções motivacionais básicas e a relação próxima entre emoções e personalidade. Prevê, à semelhança de outros modelos, três níveis básicos ou componentes das emoções, nomeadamente, uma dimensão neuronal, expressiva e experiencial. Assim, de acordo com esta teoria, as emoções são pré-programadas, ainda que sejam admitidas algumas influências ambientais e formam um sistema independente de outros sistemas, como o cognitivo.

A Teoria das Emoções Diferenciais assume a existência de várias emoções básicas, com características distintas, defendendo que os sistemas emocionais podem operar de modo independente do processamento cerebral cortical e contribuir para a organização da perceção, cognição e comportamento.

De entre as emoções básicas propostas na Teoria das Emoções Diferenciais, constam o interesse, a satisfação, a surpresa, a tristeza, a raiva, a aversão, o contentamento, o medo, a vergonha e a timidez, cada uma com efeitos distintos no sistema cognitivo e comportamental, ativadas quer por informação advinda do próprio organismo, ou informação sensorial como a sensação de dor, quer pelas expressões faciais, por acontecimentos neuronais e bioquímicos, como a mudança de temperatura sanguínea cerebral, ou ainda por processos cognitivos. Segundo esta perspetiva, a ativação emocional pode ocorrer de diferentes formas e não está necessariamente dependente da cognição.

Oatley e Jenkins (1996) propõem que a emoção é despoletada por uma avaliação consciente ou inconsciente de um acontecimento e que a valência da emoção despoletada seria definida pela avaliação que o indivíduo desenvolve sobre as probabilidades de conseguir

alcançar os seus objetivos num determinado momento. Aos padrões de avaliação e de resposta a um estímulo Jenkins & Oatley (1998, p. 46) chamam “esquemas emocionais”.

As emoções têm sido tradicionalmente consideradas como extras na psicologia, não funções mentais sérias como a percepção, a linguagem, o raciocínio, a aprendizagem. Mas queremos demonstrar que as emoções ligam o que é importante para nós com o mundo das pessoas, das coisas e dos acontecimentos.

### **1.2.1 Emoções primárias, secundárias e combinadas.**

A maioria dos especialistas sobre emoções reconhece que existe um certo número de emoções primárias, inatas, ou seja, programadas geneticamente. Paul Ekman (1978) enumerou seis emoções primárias: a alegria, a tristeza, o medo, a ira, a surpresa e a repulsa.

Para Damásio (1996), é possível que nós sejamos programados para responder através de uma reação emocional à percepção de certos sinais, que caracterizam os estímulos que chegam do mundo exterior ou do interior do nosso corpo, de maneira isolada ou combinada. Estas emoções fundamentais desempenham um papel terminante para assegurar a nossa sobrevivência. A tristeza de um bebé que chora quando tem fome é um aviso para a mãe; a repulsa quando metemos um alimento estragado na boca leva à sua rejeição e pode poupar-nos um envenenamento; o medo faz-nos fugir do perigo, etc. Todos estes exemplos mostram-nos como, num mundo hostil e selvagem, pode ser útil experimentar estas emoções primárias.

De acordo com Chabot (2000) se as emoções primárias, servem para garantir a nossa sobrevivência, muitas reações emocionais são inúteis e até mesmo prejudiciais, quando surgem sem razão, em circunstâncias que de maneira alguma colocam em risco a nossa sobrevivência ou a dos outros. Estas são as emoções secundárias.

Daniel Chabot (2000) estabelece um paralelo entre as emoções e as cores. São as cores primárias (o amarelo, o vermelho e o azul) que servem para fabricar as cores secundárias: Se

misturarmos o azul e o amarelo, obtemos o verde. Da mesma maneira, por exemplo, o receio será uma mistura de medo e surpresa, o amor será uma mistura de alegria e aceitação, enquanto a submissão provirá de uma combinação de medo e aceitação.

Contrariamente às emoções primárias que são inatas, as emoções secundárias resultam de uma aprendizagem. Elas provêm de uma associação entre diversos acontecimentos e reações emocionais primárias. Por exemplo, o medo de perder o emprego comporta um sem número de representações mentais daquilo que pode acontecer e toda a ideia de perder o emprego adquire o poder de gerar uma emoção de medo e de insegurança. Este medo de perder o emprego é muito diferente do medo que sentimos quando ficamos frente a frente a uma cobra ou quando sentimos que alguém estranho nos persegue.

As emoções primárias e secundárias são simples, isto é, podemos estar tristes, ter medo ou sentir ira. Mas, na realidade, podemos experimentar uma mistura de emoções.

### **1.2.2 Emoção e razão.**

As emoções tomam conta das nossas relações. E isso aplica-se às relações profissionais. As pessoas com qualidades de relacionamento humano têm mais oportunidades de alcançar o sucesso.

A diferença entre os humanos e os restantes animais é que a nós basta-nos imaginar uma situação de stress para desencadarmos emoções básicas e consequentes fluxos hormonais. Os homínídeos não precisam de confrontar-se com um perigo real para aumentarem os níveis de ansiedade: basta-lhes imaginá-lo.

As emoções não são abstrações ou mera informação, mas são “a experiência de determinados aspetos do estado da vida num organismo” (Damásio, 2017, p. 151). Isso significa que a vida que existe no corpo do indivíduo e que circula nas suas vísceras também oferece a matéria-prima do universo emocional e que é, no mínimo, limitante organizar uma

proposta de educação emocional que reduza tal atividade a propostas meramente cognitivas, independente da sua corporeidade. Nas palavras de Damásio (2017, p. 42):

Os sentimentos são a revelação, em cada mente individual, do estatuto da vida no respetivo organismo, um estatuto expresso ao longo de uma amplitude que vai do positivo ao negativo. Uma homeostasia deficiente é expressa por sentimentos sobretudo negativos, ao passo que os sentimentos positivos expressam níveis homeostáticos apropriados e abrem oportunidades vantajosas aos organismos.

As emoções, na condição de experiências subjetivas de um corpo vivo, não se realizam de forma exclusivamente num “painel de controlo”. Nesse sentido, Damásio é categórico: “O sistema nervoso não cria a mente por si só, mas sim em colaboração com o resto do organismo. Rejeito a visão tradicional do cérebro como origem única da mente” (2017, p. 45).

O aspeto vivencial diz respeito à intensidade da experiência com a vida – ele é a base para o desenvolvimento de um novo ser humano capaz de se vincular e manter relações de amor por si, pelo outro e pela natureza. Assim, compreendemos que a vivência é a possibilidade de instaurar novas aprendizagens de vinculação amorosa e de intensa conexão com a vida e, por isso, estão intimamente relacionadas com a experiência profunda, plena de significado.

Além disso, é importante destacar que a dimensão emocional se configura como uma das dimensões humanas, relacionada de forma integrada com as demais. A natureza humana deve ser compreendida em termos mais amplos, posto que “o Ser é uma completude, uma totalidade cujas partes se integram e estão implicadas, daí a impossibilidade de isolar um aspeto e trabalhar nele separadamente” (Possebon, 2018, p. 14).

Foi realmente António Damásio (2000) quem valorizou devidamente o papel das emoções nas nossas decisões, tendo até afirmado que “sem emoção não há projeto que valha”.

Relativamente às emoções, o professor Dylan Evans (2004), da Faculdade de West of England, demonstrou que as decisões – todas as decisões – são emocionais; sem elas nunca

tomaríamos decisões; estão no início e no final de todos os projetos humanos, opinião idêntica à de António Damásio (2000) e que está na base de todas as suas investigações.

### **1.2.3 Emoção e motivação.**

A motivação, enquanto processo psíquico básico, é considerada, em praticamente todas as áreas do desenvolvimento e atuação humana, como responsável pelo grau de energia despendido e pela qualidade do desempenho de tarefas às quais as pessoas se dedicam.

Todo o ser humano é motivado a procurar o prazer e a evitar o desagradável. Este é na realidade o princípio que se encontra na base da motivação. Todas as teorias da motivação, sejam elas biológicas ou psicológicas, remetem-nos a este princípio fundamental do prazer.

Os neurologistas Eric Kandel, James Schwartz e Thomas Jessel (1996) explicam-nos que toda a ação motivada serve três funções:

- Uma função diretiva, em que cada comportamento é dirigido para um fim específico.
- Uma função ativadora, em que o organismo é posto em alerta para fornecer a energia necessária à ação.
- Uma função organizadora, que combina todos os componentes individuais de um comportamento numa sequência de ações coerentes dirigidas para um fim.

A busca do prazer é sempre o nosso objetivo, mas existem várias situações em que o prazer não é imediato, ou ainda situações em que devemos passar momentaneamente por algo desagradável antes de obter o prazer. Existem também situações em que o prazer inicial se vai tornando em desprazer e o inverso também pode acontecer.

A procura do prazer está ligada a cada um dos nossos atos. Mas o desempenho na nossa vida, o atingir os objetivos e o sucesso, estão intimamente ligados.

O sucesso e a concretização de um projeto residem na capacidade de cada um resistir às pressões, ao desânimo, ao esforço exigido e à resolução dos problemas previstos, e sobretudo,

dos problemas imprevistos. A pessoa deve motivar-se a si própria e ter um bom autodomínio para controlar a sua frustração.

De acordo com alguns estudos, parece que a maior qualidade a que permite a alguém atingir o seu objetivo é a sua capacidade de adiar a própria gratificação e tolerar a frustração que tal implica.

Segundo Walter Mischel (1990), a capacidade de recusar voluntariamente a gratificação imediata e de tolerar o prazer adiado imposto a si próprio é o cerne do poder da vontade e da força do ego. Aprender a atingir aquilo que se deseja e agir de modo a obtê-lo é essencial para a concretização de um objetivo a longo prazo. Qualquer indivíduo que deseje realizar um projeto deve aprender a resistir ao impulso de o abandonar quando este se torna difícil e a adiar o prazer imediato indiciado por todas as estimulações que o rodeiam.

Quando temos uma meta a atingir, não nos podemos deixar distrair por todos os prazeres imediatos que nos são oferecidos. Aquele que persegue uma meta deve poder adaptar-se às frustrações originadas pela necessidade de adiar o seu prazer. Apesar de tudo, é frustrante adiar a sua gratidão e recusar vários prazeres imediatos.

Um estudo importante demonstrou que as crianças em idade pré-escolar, que conseguem facilmente retardar o consumo de uma recompensa com a qual são postas em contato, possuem traços de personalidade muito diferentes daquelas que não conseguem esperar. Este estudo demonstrou que doze anos mais tarde, com cerca de dezasseis anos, aqueles que conseguiam facilmente adiar as suas recompensas desenvolveram traços de personalidade que favoreceram mais o sucesso e as competências sociais.

Daniel Goleman (1995) relata que as crianças que conseguiram conter facilmente o seu impulso de comer imediatamente rebuçados, obtiveram uma pontuação claramente mais elevada do que outras num teste de aptidão escolar, tanto no plano verbal como no matemático.

Estes dados mostram-nos que a dificuldade em controlar a nossa impulsividade é um fator primordial na concretização dos nossos objetivos e no desenvolvimento pessoal.

Na realidade tudo é motivação na vida: a cada instante estamos perante escolhas. Imensos prazeres são-nos oferecidos a todo o momento. Estes prazeres são muito importantes para o nosso bem-estar, mas são também distrações que podem desviar-nos dos nossos objetivos. A inteligência emocional permite-nos gerir eficazmente esta relação de prazer imediato e de prazer adiado ligado à concretização dos nossos objetivos.

O quociente emocional, muito mais do que o quociente intelectual permite-nos gerir adequadamente a prossecução dos nossos objetivos. Ajuda-nos também a manter um equilíbrio entre os pequenos prazeres impulsivos, que podem distrair-nos do nosso foco, a as pequenas frustrações ligadas ao esforço e ao facto de se adiar a obtenção do objetivo, o que nos pode fazer desistir. Todos conhecemos pessoas muito inteligentes, mas que não fazem grande coisa na vida, pessoas que têm uma boa inteligência geral, uma boa lógica e um elevado senso de argumentação, mas que nada fazem. A inteligência emocional permite-nos ter em mente o objetivo final para que não o percamos de vista.

#### **1.2.4. Inteligência emocional e comunicação.**

Etimologicamente, o termo comunicação deriva do latim *communicatio* que, por sua vez, deriva de *munis* que significa “estar carregado de”, acrescido do prefixo *co* que expressa simultaneidade ou reunião, completada por *tio*, expressando atividade. Este termo era utilizado na antiguidade, especificamente nos mosteiros e conventos para representar o ato de “tomar a refeição da noite em comum.”

Com o passar do tempo, a comunicação assumiu outros significados, agregando outros conceitos, atribuídos por diferentes teorias. A maioria dos dicionários define comunicação como “ato ou efeito de comunicar (se); ação de transmitir uma mensagem e, eventualmente,

receber outra mensagem como resposta; informação transmitida; conversação” (Houaiss, 2002, p. 1012).

Além do conceito etimológico a comunicação recebe outros: biológico, pedagógico, histórico, sociológico e antropológico. O conceito biológico está relacionado às atividades sensoriais e nervosas (visão, audição, olfato, paladar e tato). O conceito pedagógico compreende a atividade educativa que envolve a troca de experiências entre pessoas de gerações diferentes, evitando que os grupos retornem ao primitivismo, isto é, ensinando às crianças o básico, como lavar as mãos antes das refeições. No conceito histórico, a comunicação funciona como instrumento de equilíbrio entre a humanidade.

O conceito sociológico, afirma que o papel da comunicação é o de transmissão de significados entre as pessoas para a sua integração na organização social, como o desenvolvimento de políticas de trabalho, saúde e educação. É o conceito antropológico que analisa a comunicação como veículo de transmissão de cultura ou formador de bagagem cultural, pois é através da comunicação que se estabelecem relações.

Nós, seres humanos, vivemos em sociedade e é por esta razão que temos necessidade de comunicar com os nossos semelhantes. Utilizamos para tal uma linguagem baseada em códigos e símbolos. Mas, também utilizamos um modo de comunicação não verbal muito particular. Entre os vários meios de comunicação não verbal, dispomos de modo de expressão emocional baseado em diferentes aspetos: o tom da voz, os gestos, as expressões faciais e as posturas corporais.

Aquilo a que nós vulgarmente chamamos linguagem não verbal pode servir vários fins na comunicação.

Se o modo de expressão do cérebro racional é verbal, o modo de expressão do cérebro emocional é puramente não verbal. Durante a comunicação, aquilo que nos informa sobre o significado da conversa e sobre o sentido que lhe devemos dar, é mais o modo como as coisas

são ditas do que o que é dito. Muitos especialistas de informação afirmam que noventa por cento da comunicação é não verbal. Porém, a capacidade de descodificar o não verbal nunca foi ensinada na escola.

Mas como fazemos para descodificar o não verbal se nunca fomos ensinados? A resposta reside na nossa inteligência emocional. É graças à nossa inteligência emocional que conseguimos aprender e descodificar a linguagem não verbal.

À medida que entramos em comunicação com os outros, desenvolvemos a capacidade de considerar as expressões emocionais. Quando discutimos com alguém apercebemo-nos de indícios que nos informam do seu estado de espírito. O seu tom de voz, os seus gestos, mas sobretudo as suas Expressões faciais e a sua postura corporal fornecem-nos informação. Independentemente da nossa língua, da nossa cor da pele, do nosso sexo ou da nossa idade, utilizamos quotidianamente as expressões faciais das pessoas como indício do seu estado emocional.

De acordo com Chiavenato (2001), o segredo da comunicação inclui quatro ingredientes indispensáveis:

- Compreender o outro – toda a gente quer ser compreendida pelos outros, mas poucos são aqueles que se esforçam por compreender os outros. A compreensão do outro situa-se a três níveis: as suas experiências, os seus comportamentos, bem como os sentimentos e as suas emoções.
- Fazer o outro sentir que o compreendemos – todos desejamos ser compreendidos, mas só sabemos que fomos compreendidos quando o outro nos faz sentir isso. Então quando se está perante alguém que se exprime, é essencial dar-lhe a retroação (feedback) necessária para que ele sinta claramente que o compreendemos.
- Fazer-se entender pelo outro – Para se fazer entender é preciso utilizar um modo de linguagem apropriado e acessível ao outro. Os mestres da comunicação sabem ajustar-se

ao nível da linguagem do outro e encontrar as palavras necessárias. Os bons comunicadores dialogam, enquanto os outros monologam.

- Sentir que o outro nos compreendeu – é preciso “ler no outro” se ele compreende aquilo que lhe queremos comunicar. É preciso não só descodificar se o outro consegue compreender aquilo que dizemos, mas também descodificar se ele percebe aquilo que dizemos sem ser por palavras.

Nunca somos indiferentes quando comunicamos, devemos ser permeáveis ao nosso meio ambiente e às pessoas que aí se encontram. Todos nós podemos fazer a seguinte experiência: se fizermos uma careta a alguém, ele olhará para nós com ar zangado; se fizermos um sorriso simpático a alguém, ele retribuirá.

A educação emocional pretende “potencializar o desenvolvimento das competências emocionais como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com o objetivo de capacitá-la para a vida. Tudo isto tem como finalidade aumentar o bem-estar pessoal e social” (Redorta; Obiolis; Bisquerra, 2016, p. 186).

### **1.2.5 Inteligência emocional e personalidade.**

Os traços da nossa personalidade determinam a nossa maneira de comunicar, de nos comportarmos e de reagirmos emotivamente. São também os traços de personalidade que determinam a nossa sensibilidade.

De acordo com Gordon Allport (1936), poder-se-á definir personalidade como “o conjunto de padrões comportamentais (incluindo os pensamentos e as emoções) que caracterizam a maneira de cada indivíduo se adaptar às situações da sua vida”. Chama-se “traço de personalidade” a todo o aspeto particular de um indivíduo que o distingue dos outros. Assim, a personalidade constrói-se a partir de um conjunto de traços distintos. É por isso que pessoas

diferentes que são sujeitas aos mesmos estímulos ou a situações semelhantes reagem de maneiras diferentes.

Certos traços podem fazê-los agir de maneira injusta. Um pouco à semelhança do estímulo condicionado, que adquiriu o poder de gerar uma resposta emocional, os traços de personalidade ativam-se quando as condições são reunidas.

### **1.3 Competência Emocional**

A proposição inicial de Mayer e Salovey (1990) para a inteligência emocional classificou os seus fundamentos em cinco domínios: autoconsciência, lidar com emoções, motivar-se, reconhecer emoções nos outros e lidar com os relacionamentos. Esta foi adaptada e então modificada após os estudos de Goleman ao considerar a importância dos talentos emocionais para o trabalho que é composto de capacidades vitais denominadas competências emocionais que são habilidades adquiridas, apreendidas e desenvolvidas ao longo da vida, estando distribuídas em cinco dimensões.

Goleman (1999) definiu com precisão o termo competência emocional quando a descreveu como parte da inteligência emocional. Inteligência emocional seria a capacidade de administrar os sentimentos e emoções no plano pessoal e nas relações sociais. Estas envolveriam cinco dimensões. No que se refere ao desenvolvimento pessoal, estariam as dimensões da auto percepção, autorregulação e motivação. No plano interpessoal, estariam a empatia e as aptidões sociais. Haveria cinco dimensões e vinte e cinco competências distribuídas entre essas dimensões da inteligência emocional.

As dimensões fazem parte dos sujeitos; as competências referem-se ao grau de desenvolvimento da inteligência: por exemplo, um sujeito poderá considerar que tem iniciativa, uma das competências pessoais da dimensão da inteligência emocional auto percepção. Esse sujeito poderá ter um nível ou grau de desenvolvimento maior ou menor de iniciativa. Termos

muita inteligência emocional, não significa que o indivíduo adquiriu competências emocionais. Algumas profissões levam a que os indivíduos desenvolvam mais umas competências que outras.

Goleman (1999) que revolucionou o conceito e a prática das emoções com o entendimento através dos seus estudos de neurociência, revelou que a parte emocional do cérebro aprende de um modo diferente do cérebro pensante.

### Quadro 1

*Moldura de Competência Emocional Baseado em Goleman, 1999*

<p>A) COMPETÊNCIA PESSOAL</p> <p>Estas competências determinam como lidamos connosco.</p>	<p>1. Auto percepção Conhecer os próprios estados interiores, preferências, recursos e instituições.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceção emocional: reconhecer as próprias emoções;</li> <li>- Autoavaliação precisa: conhecer os próprios pontos fortes e limitações;</li> <li>- Autoconfiança: certeza da própria capacidade e valor.</li> </ul>
	<p>2. Autorregulação</p>	<p>Lidar com os próprios estados interiores, impulsos e recursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Autocontrolo: lidar com emoções perturbadoras e impulsos;</li> <li>-Merecer confiança: manter padrões de honestidade e integridade;</li> <li>-Ser consciencioso: assumir a responsabilidade pelo desempenho pessoal;</li> <li>-Adaptabilidade: flexibilidade para lidar com as mudanças;</li> <li>-Inovação: sentir-se à vontade e aberto diante de novas ideias e novas informações</li> </ul>
	<p>3. Motivação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tendências emocionais que guiam ou facilitam o alcance de metas.</li> <li>-Vontade de realização: esforçar-se para melhorar ou satisfazer um padrão de excelência;</li> <li>-Dedicação: alinhar-se com as metas do grupo ou organização;</li> <li>-Iniciativa: estar pronto para agir diante das oportunidades;</li> <li>-Otimismo: persistência das metas a despeito de obstáculos e reveses.</li> </ul>
<p>B) COMPETÊNCIA SOCIAL</p> <p>Estas competências determinam como lidamos com relacionamentos.</p>	<p>1. Empatia Perceção dos sentimentos, necessidades e preocupações dos demais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender os outros: pressentir os sentimentos e perspectivas dos outros e assumir um interesse ativo pelas suas preocupações;</li> <li>- Orientação para o serviço: antever, reconhecer e satisfazer as necessidades;</li> <li>- Desenvolver os outros: pressentir as necessidades de desenvolvimento dos outros e melhorar a sua habilitação;</li> <li>- Alavancamento da diversidade: cultivar oportunidades através de diferentes tipos de pessoas;</li> <li>- Perceção política: ler as correntes emocionais e os relacionamentos de poder de um grupo.</li> </ul>
	<p>2. Aptidões sociais</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Influência: implementar táticas eficazes de persuasão;</li> <li>- Comunicação: emitir mensagens claras e convincentes;</li> <li>- Liderança: inspirar e guiar grupos e pessoas;</li> </ul>

	Aptidão natural para induzir nos outros as respostas desejáveis.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Catalisador de mudanças: iniciar ou administrar as mudanças;</li> <li>- Gerir conflitos: negociar e solucionar desacordos;</li> <li>- Formação de vínculos: estimular os relacionamentos produtivos;</li> <li>- Colaboração e cooperação: trabalhar com os outros, rumo a metas compartilhadas;</li> <li>- Capacidade de equipa: criar uma sinergia de grupo, procurando atingir metas coletivas.</li> </ul>
--	--	---

Fonte: Goleman, 1999

Em relação à auto percepção e ao autoconhecimento, a maior parte das pessoas não consegue identificar com clareza os seus sentimentos e emoções, em parte porque concentramos a nossa atenção nos nossos pensamentos conscientes deixando que os nossos sentimentos e emoções operem de forma furtiva, às vezes inconsciente mesmo. Assim, frequentemente ignoramos os nossos sentimentos e as nossas emoções, até que estes nos chamam a atenção, geralmente através de uma crise emocional ou de um colapso nervoso. Quando isto acontece, os nossos sentimentos e emoções de certo modo "sequestram" ("hijack") o controlo das nossas ações, retirando-o do centro executivo do cérebro.

De acordo com Goleman (1999), há três competências básicas nesta área que precisamos desenvolver, se desejamos alcançar auto percepção e autoconhecimento e, assim, melhorar a nossa inteligência emocional a vários níveis e aumentar o seu grau de eficácia.

A primeira é que precisamos procurar identificar e conhecer as emoções que sentimos e por que as estamos a sentir. Não faz sentido nenhum, embora seja um facto frequente, tentarmos enganar a nós mesmos em relação às nossas emoções. Precisamos ter clareza sobre elas, porque as nossas emoções geralmente estão associadas aos nossos valores e objetivos maiores, com aquilo que nos faz vibrar. Se temos uma profissão que não está em harmonia com os nossos valores, e, conseqüentemente, com as nossas emoções, seremos frustrados profissionalmente e nunca conseguiremos alcançar o sucesso profissional. O mesmo acontece no campo pessoal. As nossas decisões, em todos os planos, mas especialmente no profissional, devem ser coerentes com os nossos valores e com as nossas emoções, sob pena de vivermos

um conflito (em grande parte inconsciente) que pode assumir proporções por vezes desastrosas. Para que alcancemos essa coerência precisamos ter nitidez acerca das nossas emoções e dos nossos valores.

A segunda é que precisamos ser capazes de avaliar objetiva e corretamente os nossos pontos fortes e os nossos pontos fracos, ter franqueza acerca dos nossos defeitos, ter a capacidade de rir das nossas manias. Estudos têm mostrado que as pessoas com um alto desempenho raramente exageram nos seus pontos fortes e tem quase perfeita consciência dos seus pontos fracos (nos quais trabalham para suplantar ou compensar os seus pontos fracos), enquanto as pessoas de desempenho médio têm notória tendência a exagerar nos seus pontos fortes e negligenciar os seus pontos fracos. Esta é a razão pela qual raramente, conseguem superar ou compensar as suas falhas.

A terceira competência é que precisamos ter autoconfiança, segurança pessoal, uma percepção clara e objetiva (sem falsa modéstia) do nosso valor, confiança de que podemos (e devemos) tomar riscos calculados, etc. Esta é uma competência extremamente importante para o sucesso profissional.

## **2. A Escola Como Organização**

Sempre que o homem procurou desenvolver projetos coletivos precisou de organizar-se, sistematizar recursos e mão-de-obra. As organizações surgem assim desde os tempos mais remotos como expressão de ideologias, tendências e necessidades sociais. Elas expressam mesmo uma necessidade humana, como se depreende do entendimento de Etzioni (1972, p.7) quando refere que a nossa sociedade está totalmente organizada. Nascemos em organizações e passamos grande parte da nossa vida a trabalhar para as mesmas.

A globalização, as novas tecnologias, vieram alterar o panorama organizacional, não só no que concerne aos métodos de trabalho, à personalização das relações laborais, como também

à própria individualização das dinâmicas sociais, o que acabou por gerar novos paradigmas na sociedade (Silva, 2014) e, conseqüentemente, apelar a novas interpretações dos modelos organizacionais.

A escola assume-se, na sociedade atual e numa dimensão natural, como local de aprendizagem, tal como referem MacBeath et al. (2005, p.193), “a escola é um local de aprendizagem. (...) Um “local de aprendizagem” é aquele em que há um sistema de crenças partilhado, uma preocupação com o sucesso para todos, um empenho em elevar os níveis e em fazer sempre melhor”. Para além desta perspetiva, é também considerada um local profissional, como referem os mesmos autores, “a escola é um local profissional se tiver um sistema de recolha de dados e processos de tomada de decisão para melhorar o seu funcionamento. (...) Se desenvolve competências dos professores e possibilita o seu desenvolvimento profissional” (p.195), A escola é, sem dúvida, uma instituição social, com inúmeros objetivos inteiramente expressos, que procura o desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas e afetivas dos alunos. Este desenvolvimento poderá ser conseguido através da aquisição dos conhecimentos, de competências, habilidades, procedimentos e certamente e atitudes e valores.

A maioria dos investigadores concorda que, segundo Lima (2008, p. 34), “o critério mais adequado para medir a eficácia de uma escola é, efetivamente, o “valor” que ela “acrescenta” aos tributos iniciais dos alunos que nela ingressam”. Para Cardoso (2013, p. 262), “uma escola eficaz tem sempre no seu capital humano (professores e funcionários) um ponto forte, e para que isso aconteça procura que estes estejam em constante atualização e formação em diferentes níveis”. Há, claramente, uma necessidade de formação, em evidência para a obtenção de boas práticas e, conseqüentemente, bons resultados. Na verdade, uma boa escola é, sem dúvida, uma escola positiva, que transmite emoções positivas e favorece a aprendizagem dos alunos.

No que concerne especificamente à organização escolar, importa desde logo acentuar que, sendo embora uma organização, a escola apresenta características específicas que a

caracterizam neste domínio. Efetivamente e como refere Alves (2003), a escola apresenta-se como uma “organização específica”, na medida em

que é socialmente construída por uma multiplicidade de atores com formação e perspetivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação de adolescentes e jovens, torna singular os processos e os produtos; que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder; que os objetivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos atores que interagem no espaço escolar. (Alves (2003, p. 11).

Tais especificidades fazem com que o encarar a escola como uma organização deva ser devidamente parametrizado, já que apresenta idiosincrasias que a não permitem confundir com uma empresa: controlo político, administrativo e burocrático da escola, centralização do sistema educativo, débil autonomia organizacional a par da ausência de uma direção centralizada, a especificidade dos objetivos organizacionais centralmente instituídos e organizacionalmente estabelecidos (Torres, 1997).

Pesem embora tais características específicas da escola enquanto organização, o que parece indubitável e consensual é que a escola é mesmo uma organização, já que qualquer das definições a ela pode ser aplicável. Na verdade, “o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação” (Lima, 2001, p. 63), até porque “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada” (Lima, 2001, p. 47). Sendo, com efeito, uma organização socialmente construída, a escola patenteia, a par das outras organizações, um conjunto de particularidades (objetivos, poder, estrutura, tecnologia, controlo, especialização, divisão de trabalho), que permitem a inclusão no conceito de organização (Torres, 1997).

Connelly e Torrence (2018) defendem que a medida em que as atividades de treinamento sejam vistas como um caminho para o aprimoramento das habilidades exigidas para os padrões

organizacionais, se proporciona aprendizagem e motivação aos funcionários. Para tanto é importante desenvolver e envolver os colaboradores nas oportunidades oferecidas, desenvolvendo conhecimento e habilidades necessárias para a organização.

## **2.1 As Emoções Nas Organizações**

Se hoje se assume liminarmente que as emoções são centrais nas experiências do eu e vice-versa e que o mundo do trabalho é fonte de emoções, já que estas expressam padrões socioculturais e vivências comportamentais (Kiefer & Müller, 2003), tal postura nem sempre foi assim entendida. Efetivamente, só após a década de 80, com o advento da pós-modernidade e do pós-estruturalismo, as emoções ganharam estatuto positivo no âmbito organizacional, sendo que na modernidade eram pura e simplesmente negadas como irracionais, “efeminadas” perturbadoras da razão e do bom entendimento (Hancock & Tyler, 2001). Ignoradas ou mesmo desprezadas durante séculos, as emoções viram realçado o seu estatuto de promotoras do equilíbrio e desenvolvimento ontogenético e interacional do indivíduo a partir de finais do século XIX, sobretudo com os estudos de Darwin (1859; 1872), estatuto que foi progressivamente ganhando reconhecimento e mesmo foros de elemento imprescindível no processo de homeostasia do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o meio (Damásio, 2010), sobretudo a partir dos anos 90 do século passado. Esta consciência faz mesmo com que Damásio (2003), as considerasse como um fator indispensável na nossa vida racional.

Deste modo, as emoções e a sua regulação têm nas últimas décadas recebido crescente atenção, científica e divulgativa, com a cada vez mais crescente convicção e mesmo evidência de que influenciam o sucesso pessoal, grupal e organizacional (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007), estatuto alicerçado em inúmeros estudos e investigações, que consolidaram, em grande parte, o “reconhecimento da importância das manifestações afetivas nas organizações e, em particular, da emergência da Inteligência Emocional e do Trabalho Emocional como temáticas

de relevo para as ciências da organização” (Carvalho, Lourenço & Peralta, 2002, p. 7), aumentando o interesse nestas temáticas por parte de investigadores, gestores e todos quantos se ocupam das organizações e do universo de afetos que nelas perpassam e se desenvolvem.

### **2.1.1 Da emoção à inteligência e ao trabalho emocional.**

A Inteligência Emocional, cujo constructo foi epistemológica e academicamente estruturado por Mayer e Salovey em 1990 tem como base sustentadora a emoção, cuja importância na nossa vida é tal que Caruso e Salovey (2007 p.28) afirmam que ignorar o seu papel “é arriscar o fracasso como pessoa”. Tal importância advém, entre outros fatores, do facto de as emoções serem fundamentais na nossa interação com o meio e com os outros, pois que nelas constam as informações sobre cada um de nós e sobre o nosso mundo (Damásio, 2003).

Sendo essencialmente um sistema de sinalização, as emoções contêm dados fundamentais neste processo de interação adaptativa do indivíduo (Damásio, 2010), do seu desempenho, apresentando-se como efetivas guardiãs de um processo homeostático, que possibilitou a própria sobrevivência das espécies, como acentuam, entre outros, Thomkins (1981) e Izard (1991), a par de Damásio (2003), para quem

As emoções resultam de uma longa genealogia de sintonização evolutiva e fazem parte dos dispositivos bio reguladores com os quais nascemos preparados para sobreviver [...] fazem parte integrante do mecanismo através do qual os organismos regulam a sua sobrevivência [...]; fazem parte da função homeostática e estão sempre prontas, pelas suas ações, a evitar a perda da integridade que conduza à morte, estando sempre prontas a proporcionar fontes de energia (Damásio, 2003 pp.74-76).

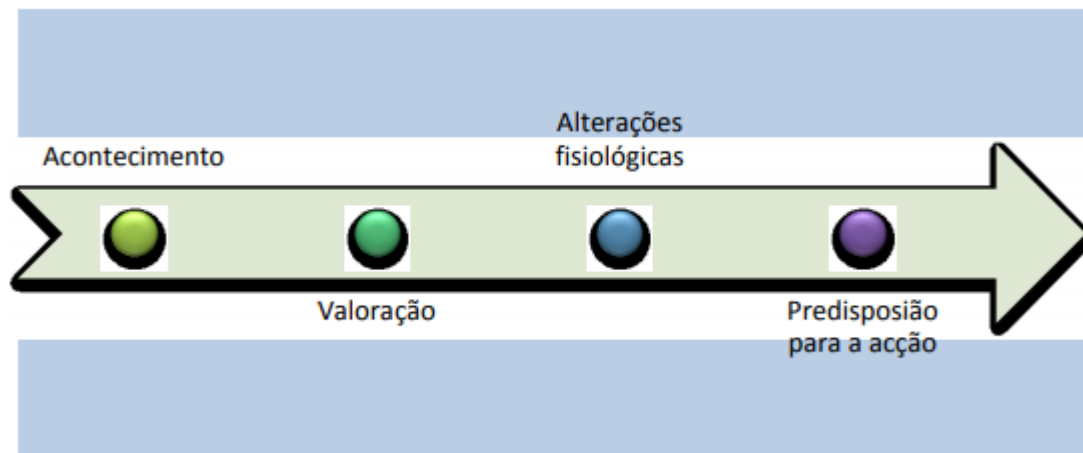
Por isso, o conceito de emoção remete-nos para um conjunto de sinais que alertam para determinada situação, numa dupla dimensão: a de produção de uma reação específica para a

situação indutora e a de regulação do estado interno do organismo, de tal modo que possa estar preparado para a reação específica (Damásio, 2003). Tais sinais contribuem, como refere Bisquerra Alzina (2000), para o bem-estar pessoal e social do indivíduo e são, de acordo com a perspetiva socio construtivista, fruto de toda uma contextualização do indivíduo com o meio, nomeadamente o social, com evidência para a interação organizacional. Esta perspetiva apresenta-se como relevante para o objeto do estudo, uma vez que o trabalhador e o gestor desenvolvem uma interação que, se suportada por uma boa regulação emocional, pode conduzir não só ao bem-estar e satisfação dos indivíduos, como a uma melhor consecução dos objetivos da organização (Goleman, 1998). De facto, as emoções expressam-se em alterações fisiológicas e comportamentais desencadeados por estímulos internos, como pensamentos e imagens mentais ou estímulos externos, sendo independentes da ação consciente.

Sendo, por isso e essencialmente, um sinal do organismo, a emoção plasma-se em três vertentes elementares: a neurofisiológica, a comportamental e a cognitiva, podendo assim ser encarada como “um estado complexo caracterizado por uma excitação ou perturbação que dispõe a uma resposta organizada” (Bisquerra Alzina, 2000 p.61). Ou seja, a emoção é um acontecimento que recebe do indivíduo uma valoração, que conduz a mudanças fisiológicas e motiva à ação e que se equaciona num conjunto de fatores diversificados que sustentam a interação do indivíduo com o meio e que vão desde a vertente neurobiológica, à fisiológica, à sociocultural, à cognitiva e à fenomenológica (Costa, 2014).

**Figura 1**

*Processo da Vivência Emocional Segundo Bisquerra Alzina (2000)*



Fonte: Costa, 2014

### **2.1.2 As emoções e a liderança emocional nas organizações educativas.**

Efetivamente, se, como referimos, foi importante o reconhecimento das emoções enquanto potenciais fatores de sucesso organizacional, não menos importante será o papel da liderança, especialmente num contexto de pós-modernidade e pós estruturalismo, onde a contingência e a flexibilidade apelam a uma interação, a uma consciência e capacidade de regulação das emoções, ou como diriam Goleman, Boyatzis e McKee (2007), a uma liderança ressonante, capaz de motivar, de congregar sinergias, de gerir e potencializar afetos. No que às organizações educativas especificamente diz respeito, a liderança vem sendo apontada “como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade” (Trigo & Costa, 2008, p. 562). Este entendimento é consolidado pela opinião de outros autores, como Whitaker (2000), para quem a liderança se apresenta como fundamental para o desenvolvimento institucional, ou para Marçal Grilo, que aponta a liderança ressonante como fator de uma escola de qualidade (Neto, 2002). Referimo-nos já anteriormente aos aspetos da escola enquanto

organização, aspetos que evidenciam não só a sua especificidade organizacional, como também os parâmetros que levam Lima a afirmar ser “difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola” (Lima, 1992, p. 42). Sendo, pois, uma organização, natural se torna que também na escola o papel da liderança assuma capital importância, na medida em que através dela é possível motivar, coordenar todos os elementos da organização, no sentido de alcançar o máximo de qualidade e bem-estar nas interações que no seu seio e cultura específicos se desenvolvem, pois que “o modo como um líder vê as coisas tem um peso especial, os líderes geram o significado que as coisas têm para o grupo, proporcionando uma maneira de interpretar ou dar sentido à situação” (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 12). Partindo do princípio de que o conceito de liderança se apresenta como polissêmico e complexo, Trigo e Costa (2008) propõem um modelo de liderança ressonante, que denominam de Direção por Valores (DpV), conceito que assenta, segundo os autores, numa liderança estribada nos “valores”, nas “pessoas” e no “diálogo” sobre os valores (Trigo & Costa, 2008, p. 565). No fundo é um conceito que se aproxima do conceito de liderança ressonante ou liderança emocional proposto por Goleman, Boyatzis e McKee (2007), que a encaram como a capacidade de liderar com impacto emocional, já que a ressonância “é um dom natural dos líderes emocionalmente inteligentes” (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 40). Recorde-se, a propósito, que uma das capacidades da Inteligência Emocional é a Empatia, onde se estruturam os valores, o “comportamento pró social e a qualidade das relações interpessoais” (Lopes, Côté e Salovey, 2007, p. 224), onde, em última análise, assentam outras emoções “...todas elas com importantes efeitos motivacionais no âmbito moral” (Etxebarria, Pascual & Conejero, 2011, p. 24), o que desde logo nos remete para uma liderança por Valores. Deste modo, a liderança por Valores, ou Direção por Valores, segue de perto os parâmetros da liderança ressonante ou emocionalmente inteligente, já que, como afirma Salvador Garcia (2001, p. 1), os líderes por Valores têm o “especial valor de pensar de forma diferente, de

decidir desenvolver-se como pessoas, de libertar energia criativa nos seus colaboradores, de contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção dos valores partilhados”, numa simbiose única da “cabeça com o coração, da razão com a emoção” (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 49). Assim, o modelo de liderança ressonante” ou por Valores determina um perfil de líder que Salvador Garcia (2001, p. 1) caracteriza como humanista, solidário e democrático, uma vez que este líder decide “desenvolver-se como pessoa, libertar energia criativa nos seus colaboradores, contribuir para uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados”. É um perfil que vai de encontro não só às teorias das organizações, em geral, como sobretudo das organizações educativas, em especial (Trigo & Costa, 2008), pois que, “quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, tudo fica mais fácil de entender, inclusive saber qual o seu papel e como contribuir para a organização” (Chiavenato, 1999, p. 51). A liderança para os valores, que pessoalmente identificamos como ressonante, embora epistemologicamente as origens e abrangências dos dois conceitos não sejam propriamente idênticas, criam assim um tipo de gestão que procura sintonizar-se com os sentimentos e anseios das pessoas, que vai beber à própria idiossincrasia da cultura da escola, já que assenta essencialmente nas relações que fazem vir à superfície as questões latentes e que “criam sinergias humanas em grupos harmónicos. Suscitam relações de lealdade, porque se preocupam com a carreira dos seus subordinados e estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprios na prossecução de uma missão que apela a valores compartilhados” (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 267). É, por isso, uma liderança “transformacional” (Rego & Cunha, 2004), que preconiza e implementa o desenvolvimento dos valores e da ética na liderança, o que, no domínio específico da organização escolar, significa voltar-se para a comunidade educativa, naquilo que Sergiovanni (2004) denomina de “liderança moral” e que dá especial relevo às “pessoas”, à “comunidade” e aos “valores”, pois numa sociedade “pós-

emocional” (Hancock & Tyler, 2001), é fundamental o desenvolvimento de teorias de liderança que

reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância (Sergiovanni, 2004, p. 37).

Significado e importância que acabam por plasmar-se na e da própria cultura de escola, fundamentadora de toda uma ação comum em torno de projetos educativos, onde a liderança se assume como efetivo estímulo à “partilha de informação, à obtenção dos recursos necessários, à clarificação de expectativas”, fazendo com que as pessoas “se sintam membros de uma equipa”, na identificação e resolução de problemas (Bolívar, 2003, p. 256). Numa época em que a escola, enquanto organização, assume cada vez mais o modelo de “vários mundos”, o modelo de “rede global complexa”, de “organização curiosa”, ou de “organização aprendente ou inteligente” (Estêvão, 2002), natural se torna que se equacionem “novas configurações de poder, de gestão de conflitos, de liderança, de tempo e de espaço, de identidade, de formas de trabalho, de participação, de coordenação, de controlo, de profissionalismo, de responsabilidade social, de cultura, de verdade e de justiça” (Estêvão, 2002, p. 18-19), configurações essas que acentuam quase sempre as pessoas, os valores, o diálogo, a solidariedade, a partilha e a comunicação, meios capazes de “...estimular as relações intensas até entre os atores ausentes” (Estêvão, 2002, p. 20). Deste modo e independentemente da focagem das diversas perspetivas teóricas sobre os modelos de liderança na organização educativa na época “pós-emocional”, o que parece ressaltar desde logo é um conjunto de vertentes comuns que apontam para uma liderança assente nos “valores”, nas “pessoas”, no “diálogo”, na idiosincrasia “emoção-razão”, ou seja, num tipo de liderança, que, quer seja denominada de “emocional” (Caruso & Salovey, 2007), de “Direção para os Valores” (Garcia,

2002; Trigo & Costa, 2008), de “Ressonante” (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007), de “Transformacional” (Rego & Cunha, 2004), ou de “liderança Moral” (Sergiovanni, 2004), tem como escopo final responder a desafios tais como “a globalização, o acelerado desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, a crescente complexidade, a permanente mudança” (Trigo & Costa, 2008, p. 571). Deste modo,

Gestão com pessoas; líderes ressonantes; liderança transformacional; ética na liderança; liderança moral; objetivo moral; primado dos valores sobre os factos; liderança pedagógica; liderança colegial; organização polifónica; gestão com garantia de qualidade – são diferentes formas de traduzir que a ideia de que as organizações atuais, e também a organização escola, precisam de uma liderança que coloque no centro da sua atividade a ética, a moral, os valores, as pessoas, o diálogo e a relação entre pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional, a qualidade, [...] São, também, estas algumas das principais preocupações da Direção por Valores (Trigo & Costa, 2008, p. 571).

Assiste-se assim a uma evolução no conceito de liderança organizacional que da Direção por Instruções (DpI), característica dos modelos clássicos de organização e administração industrial e burocrática, à Direção por Objetivos (DpO), de Drucker (1997; 2005), nos meados do século passado, à liderança ressonante (LP), alicerçada nas competências emocionais, até à Direção por Valores (DpV) da época pós-emocional.

A título de síntese, constata-se neste capítulo uma reflexão sobre o papel das emoções no contexto organizacional. De mal-amadas, ou mesmo detestadas na modernidade, a potenciais alicerces do bem-estar e do sucesso organizacional na pós-modernidade, a racionalizadas e instrumentalizadas na sociedade do conhecimento e da globalização, as emoções são uma realidade que, quer se procurem ignorar, quer se relevem ou instrumentalizem, fazem parte da idiossincrasia humana, são elemento estruturante da relação do indivíduo consigo próprio, com os outros e com o meio.

A escola, como referia Paulo Freire (2002), não é neutra, é o reflexo de todo um contexto social, ideológico e político que faz com que ela, como organização, vá também cambiando, sofrendo alterações no modo como são interpretadas as interações e sinergias que a sua cultura específica envolve e desenvolve. Neste envolvimento e “des-envolvimento” realça-se o papel do líder. Mas a escola é uma organização específica onde as sinergias da interação comunicativa assumem papel relevante.

Importa nunca esquecer que as emoções influenciam os comportamentos e necessariamente as decisões, influenciando a forma como pensamos, agimos e interagimos (Loewenstein & Lerner, 2003), razão pela qual que, quanto mais os líderes forem capazes de compreender e consciencializar a importância das emoções na sua forma de pensar, tanto mais sentirão necessidade de assumir uma liderança emocional, desenvolver uma liderança ressonante, num processo transformacional e renovador da própria organização escola que, sendo uma fusão de diversos mundos, os caldeia num processo onde as interações são motivacional e empaticamente sustentadas, são geridas numa perspectiva de confiança, partilha e bem-estar.

## **2.2 A Inteligência Emocional Ao Serviço Da Liderança**

Atualmente, tem-se vindo a assistir ao aparecimento do conceito de quociente emocional, que ganha uma importância a par do quociente intelectual. O primeiro tem trazido ganhos extraordinários para o uso do segundo, como explica Goleman (2010) e Bradberry e Greaves (2008). É neste enquadramento que o conceito de inteligência muda de rumo e oferece ao ser humano um entendimento de si, dos outros e com os outros que permite privilegiar as relações pessoais essenciais ao sucesso, não só pessoal como profissional, intrínseco ao homem atual. Sabe-se, também, que a liderança é considerada por muitos autores como um elemento verdadeiramente capaz de fazer a diferença, não só nas organizações em geral, mas, acima de

tudo nas organizações educativas. Garcia (2001), um dos autores deste modelo, designa este novo líder por pós-convencional e apresenta-o desta forma:

Os numerosos líderes convencionais trabalham – e muito, quase sempre demasiado – administrando hierarquias, recursos e números, enquanto que os escassos líderes pós-convencionais – os autênticos líderes – têm o especial valor de pensar de forma diferente, de decidir desenvolver-se como pessoas, de libertar energia criativa nos seus colaboradores, de contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados (Garcia, 2001, p. 1).

Esta ótica surge enquadrada nas recentes políticas sobre esta liderança, quer no contexto das organizações em geral, quer no das organizações educativas, em particular. Goleman (1995) apresenta o seu próprio conceito de liderança: “O papel emocional do líder é primal – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro ato de liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante” (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2002, p. 25).

Lê-se em Goleman (1995) “[...] inteligência emocional é uma qualidade não mensurável no teste do QI,” (p. 54), originando um conjunto de habilidades como autoconsciência, administração das emoções, auto-motivações, empatia e a arte do relacionamento, que contempla a capacidade de trabalhar em grupo. O objetivo do autor é levar inteligência à emoção e levar o conhecimento para o campo do sentimento. “As emoções enriquecem; um modelo mental que as ignore auto-empobrece-se” (2000, p. 323). Segundo o mesmo autor, a inteligência emocional é a capacidade de “reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerimos bem as emoções em nós e nas relações” (2000, p. 323). O modelo da inteligência emocional defendido por Goleman, apresenta um conjunto de competências e capacidades emocionais que impulsionam o indivíduo ao êxito. Assim sendo, é perceptível que estes autores apresentam como ideal uma escola que possa pautar-se por valores, sendo que despertar os valores parece ser a tarefa mais importante de todos os líderes:

Os líderes ressonantes sabem quando devem ser visionários, quando devem ouvir e quando devem dar ordens. São líderes com perspicácia para ver o que é verdadeiramente importante e para definir uma missão que reflita os valores de quem dirige a organização. São líderes que cuidam naturalmente das relações, que fazem vir à superfície as questões latentes e que criam sinergias humanas em grupos harmônicos. Suscitam relações de lealdade, porque se preocupam com a carreira dos seus subordinados e estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprias na prossecução de uma missão que apela a valores partilhados (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002, p. 267).

A liderança desejada “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). Em concordância, Alvarez (2001, p. 69) refere “o líder perscruta o futuro e estabelece o rumo para o alcançar”. O líder excepcional é aquele que possui uma visão pessoal do futuro da organização que é partilhada por uma grande maioria dos colaboradores. Também Bergamini (2009), a este propósito, salienta que as organizações destituídas de líderes eficazes precisam de identidade, sentido, energia e ostentam enormes dificuldades na superação de desafios. Logo, a visão engloba os valores, princípios e metas, e são estes princípios orientadores que conduzem à participação ativa de todos os membros de uma organização.

Na esfera da Administração e Gestão Escolar, a liderança assume, assim, um papel fulcral, ela está intimamente relacionada com a gestão das emoções. A este propósito, Goleman e colaboradores (2007, p. 59) destacam que “os grandes Líderes são pessoas muito mobilizadoras, pessoas que despertam o nosso entusiasmo e estimulam o que temos de melhor”. Para além disto, analisam o líder como um manipulador de si e do outro para alcançar os seus fins, acrescentando que “os grandes Líderes são pessoas que sabem manipular as emoções” (Goleman et al., 2007, p.59). Daqui se depreende que o líder, leia-se também o

diretor de escola, tem como objetivo dirigir as emoções de todos a fim de criar uma rede de relações bem-sucedidas. Assim sendo, inteligência emocional e liderança trilham os mesmos caminhos no que à organização escolar diz respeito.

A inteligência emocional ganha, pois, destaque na organização, sendo mesmo considerada essencial na existência e continuidade de toda e qualquer organização que se defina como dinâmica e eficaz (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2007). Estes investigadores defendem que os líderes devem ser capazes de “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). No mesmo sentido dos anteriores, Cotovio (2007, p. 24), “a liderança dos outros exige saber liderar-se a si próprio, o que transforma a liderança num processo permanente e constante de autoconhecimento”. É por tudo isto que as emoções constituem uma parte mobilizadora e integrante do diretor escolar, surgindo como condição *sine qua non* na otimização do seu desempenho. Os sentimentos e as emoções positivas motivam o exercício diário da função/cargo, bem como a disposição e disponibilidade para o trabalho. O cumprimento das tarefas não constitui um peso, uma obrigação, o ambiente de trabalho fica agradável e motivador, e assim a produtividade e o campo de ação/gestão pautam-se pela qualidade, eficiência e eficácia.

É inquestionável a importância das competências técnicas, do saber fazer num líder, é igualmente relevante o QI que apresenta e que permite ser bem-sucedido. No entanto, é a inteligência emocional como tem vindo a ser caracterizada a responsável pelo alcance do sucesso na liderança de uma organização. A organização educativa não foge a esta regra e a eficácia da sua gestão e organização resulta das características emocionais dos seus líderes.

Wall (2007) considera que os líderes emocionalmente inteligentes agem do seguinte modo:

Lideram através das relações e da influência e não através do poder estabelecido. Tiram tempo para ter a certeza de que as pessoas sabem o que é esperado delas bem como o motivo pelo qual são tão importantes (...). O seu trabalho primordial é o de dar uma visão, estabelecer objetivos desafiadores e ajudar as pessoas a alcançar esses objetivos, criando uma cultura de participação e de reconhecimento, que provém da ideia de que «estamos todos juntos» (Wall, 2007, p. 26).

O mesmo autor acrescenta que a inteligência emocional pode assumir-se como “o fator que separa os desempenhos excelentes dos desempenhos médios” (Wall, 2007, p.25). Nesta ordem de ideias, não se pode deixar de referir Cunha e Rego (2005), ao mostrarem que o líder eficaz denuncia uma capacidade para agir com espírito adaptativo, uma vez que “ajusta os seus comportamentos às exigências da situação.” Por exemplo: “Quando os colaboradores não sabem nem querem assumir responsabilidades, o líder deve atuar de modo diretivo e até autocrático (forte orientação para as tarefas, fraca para as relações (...)); quando sabem assumir responsabilidades, mas não têm vontade, é necessário que o líder adote com eles um estilo participativo (fraca orientação para as tarefas, forte para o relacionamento)” (Cunha e Rego, 2005, p.29). Os mesmos autores acrescentam que os líderes emocionalmente inteligentes “estão mais habilitados a variar as formas comunicacionais de modo ajustado às circunstâncias, para atuar de acordo com a oportunidade, para articular uma visão e utilizar um discurso sensibilizador dos seus alvos.” Da mesma forma, “estão também mais capacitados para gerir as suas próprias emoções e, assim, evitar explosões emocionais e conflitos negativos na equipa.” (Cunha e Rego, 2005, p.140). São também mais empáticos, ou seja, “mais capazes de se «colocarem na pele» dos seus interlocutores.” (Cunha e Rego, 2005, p.140). Veja-se, ainda, o perfil de líder apresentado como desejável por estes autores (Cunha e Rego, 2005, p. 244):

-São modestos, evitam a adulação;

-São tenazes e determinados, motivando assim os seus colaboradores;

-Canalizam a ambição e os esforços para a organização – e não para o autoengrandecimento;

-Assumem os erros em vez de procurarem bodes expiatórios;

-Almejam desempenhos duradouros excelentes.

Pelo exposto, Goleman (1999) contribui para sintetizar todos estes conceitos ao partilhar a ideia de que “Ao longo da história, em todas as culturas, os líderes de grupos humanos sempre foram as pessoas junto de quem os outros procuravam segurança e clareza em situações de incerteza e de ameaça ou quando havia ações a empreender. Os líderes funcionam como guias emocionais do grupo” (Goleman et al, 2002, p. 25). Os líderes que possuem um amplo leque de aptidões de inteligência emocional “são normalmente líderes mais competentes, porque têm a flexibilidade que é necessária para lidar com as variadas situações que se coloca a quem dirige uma empresa” (Goleman et al, 2002, p. 106).

### **2.3 As Características Dos Líderes Emocionalmente Inteligentes**

Os termos “líder” e “liderança” apresentam-se na língua como neologismos, de acordo com Jesuíno (1996), as duas expressões remetem para o ato de comandar, de estar ao comando, mas que exige mais arte do que ciência. Esta ideia é corroborada por Wheatley, para essa autora a liderança “não é uma posição numa hierarquia ou numa empresa; é um ato do coração.” (Wheatley citado por Madsen e Hammond, 2005, p. 74)

De acordo com Goleman (1998, p.93), “qualquer homem de negócios conhece uma história de um executivo muito inteligente e muito capacitado que foi promovido a uma posição de liderança e falhou.” Da mesma forma, “também se conhecem histórias de pessoas com sólidas - mas não extraordinárias - capacidades intelectuais e técnicas que foram promovidas a uma posição similar e que tiveram sucesso” (Goleman, 1998, p. 93). Estes exemplos do investigador demonstram claramente que identificar indivíduos com capacidades certas para

serem líderes eficazes não se faz através do reconhecimento de capacidades intelectuais extraordinárias.

Reiterando as ideias do mesmo autor, “sem inteligência emocional uma pessoa pode ter o melhor treinamento do mundo, uma capacidade analítica incisiva ou ideias brilhantes, mas, mesmo assim, não será um grande líder” (Goleman, 1998, p. 94).

De acordo com Rego (1998), os líderes emocionalmente inteligentes apresentam as seguintes características:

- Ao sintonizar as emoções dos colaboradores, os líderes ficam mais capacitados para motivá-los e entusiasamá-los;
- Os líderes emocionalmente inteligentes conseguem articular uma visão para a organização mais mobilizadora dos talentos;
- Desenvolvem relações interpessoais mais frutíferas dentro e fora da organização;
- Estimulam a criatividade dos colaboradores, daí resultando maior inovação;
- Ao repararem estados de espírito negativos, mostram-se mais perseverantes e corajosos;
- Captando as emoções, conseguem escolher os momentos mais apropriados para tomar decisões (advertir, corrigir ou elogiar um colaborador).

Cunha et al. (2007) referem que os primeiros estudos sobre liderança incidiram sobre os traços físicos, características de personalidade e aptidões que diferenciavam os líderes dos não-líderes, os eficazes dos ineficazes. Posteriormente, novos traços e competências foram estudados, Stogdill (1948), citado por Cunha et al., (2007) salienta diversos traços e competências que são relevantes para a eficácia da liderança, designadamente: inteligência, criatividade, fluência verbal, autoestima, estabilidade emocional, adaptabilidade às situações, intuição permanente, vigilância para com as necessidades dos outros, tolerância ao stress, iniciativa e persistência no enfrentar dos problemas, capacidade de persuasão, desejo de assumir responsabilidade e de ocupar uma posição de poder.

Também Gibson et al. (2006) identificaram os traços associados com a eficácia na liderança, ou seja, aqueles que caracterizam os líderes de sucesso, são: personalidade (nível de energia, tolerância ao stress, autoconfiança, maturidade emocional e integridade); motivação (orientação para o poder socializado, necessidade de realização, pouca necessidade de afiliação e capacidade de persuasão); e capacidade (habilidade interpessoal, cognitiva e técnica).

Gibson et al. (2006) diferenciam dois tipos de líderes, o líder centrado no trabalho (pessoa que supervisiona e observa de perto o trabalho das demais) e o líder centrado no emprego (pessoa que supervisiona o trabalho das demais apenas no geral, tentando proporcionar-lhes uma sensação de autonomia e suporte).

Kotter (2001) afirma que a liderança e gestão são dois sistemas distintos e complementares para a ação. Nem todos podem ser bons nas duas dimensões: liderança e gestão. Algumas pessoas têm a capacidade de se tornar excelentes gestores, mas não conseguem ser grandes líderes. Outros têm imenso potencial de liderança, mas por uma variedade de razões, têm muita dificuldade em se tornar bons gestores.

**Tabela 1**

*Diferença Entre Gestor e Líder*

<b>Gestores</b>	<b>Líderes</b>
Rendem-se à situação	Procuram agir sobre a situação
Administram	Inovam
Questionam-se sobre o como e o quando	Questionam-se sobre o quê e o porquê
Têm perspectivas de curto-prazo	Têm perspectivas de longo-prazo
Imitam	São originais
As competências de gestão podem ser ensinadas/aprendidas	As competências de liderança não podem ser ensinadas/aprendidas

Fonte: Gibson et al. (2006)

Na explicação das características dos líderes emocionalmente inteligentes, importa destacar Cunha e Rego (2005, p. 140), quando referem que os líderes emocionalmente inteligentes “estão mais habilitados a variar as formas comunicacionais de modo ajustado às circunstâncias, para atuar de acordo com a oportunidade, para articular uma visão e utilizar um discurso sensibilizador dos seus alvos.” De igual modo, “estão também mais capacitados para gerir as suas próprias emoções e, assim, evitar explosões emocionais e conflitos negativos na equipa.” (Cunha & Rego, 2005, p. 140). São também mais empáticos, ou seja, “mais capazes de se «colocarem na pele» dos seus interlocutores” (p. 140).

Perante o exposto, questiona-se sobre a possibilidade de se moldar a inteligência emocional. Poderá o líder trabalhar a sua inteligência emocional? Sobre esta questão, Goleman et al. afirmam:

É certo que há um elemento genético de inteligência emocional, mas a aprendizagem também tem um papel. Embora cada um tenha o seu nível de aptidões inatas, todos podem aprender e melhorar, seja qual for o seu nível de partida. (Goleman et al. 2002, p. 121).

De acordo com os mesmos autores, o segredo dos líderes emocionalmente inteligentes está na Aprendizagem Autodirigida, desenvolvida por Richard Boyatzis (2006), este modelo permite “desenvolver uma qualidade que já se possui, ou uma qualidade que se quer possuir, ou ambas as coisas” (Goleman et al., 2002, p. 133) e baseia-se em cinco descobertas.

A primeira descoberta, o eu ideal, permite-nos “ver a pessoa que queremos ser” (Goleman et al., 2002, p. 135), assume-se como “uma imagem que tem força suficiente para despertar a esperança e entusiasmo (...) torna-se o combustível que fornece a energia necessária para continuar o esforço de mudança, mesmo nos momentos difíceis e, por vezes, frustrantes...” (p. 135).

A segunda descoberta, o eu real, “é como se olhássemos para o espelho e descobríssemos como somos na realidade - como nos comportamos, como é que os outros nos veem, em que é que acreditamos.” (Goleman et al., 2002, p. 135) Entre o eu ideal e o eu real subsistirão pontos fortes, falhas e diferenças entre ambos. Ao tomar consciência dos pontos fortes e fracos “abrimos caminhos para as alterações a introduzir no estilo de liderança” (p. 135).

A terceira descoberta centra-se no sucesso das transformações que surgem como necessárias. Para que isso aconteça é preciso “elaborarmos um plano de melhoria das nossas capacidades” (Goleman et al., 2002, p. 135).

A quarta descoberta “advém da prática das novas competências sociais” (Goleman et al., 2002, p. 135), experimentando os “novos comportamentos, pensamentos e sentimentos até os dominar completamente” (p.136).

A quinta descoberta “pode ter lugar em qualquer um dos vários momentos do processo” e resulta da consciência de que “necessitamos dos outros para conseguirmos identificar o nosso eu ideal e o nosso eu real, para descobrirmos os pontos fortes e as falhas e para sermos capazes de experimentar e de praticar” (Goleman et al., 2002, p. 135). Esta descoberta “permite-nos desenvolver relações de confiança que apoiem a mudança e a tornem possível” (2002, p. 136).

## **2.4 Estilos De Liderança E Inteligência Emocional**

A literatura existente facilmente confirma que identificar indivíduos com as capacidades certas para serem líderes eficazes de uma organização/instituição, estabelecimento de ensino, não se consegue através do reconhecimento de capacidades intelectuais extraordinárias.

Continuando na linha de Goleman (1998), “sem inteligência emocional uma pessoa pode ter o melhor treinamento do mundo, uma capacidade analítica incisiva ou ideias brilhantes, mas, mesmo assim, não será um grande líder” (Goleman, 1998, p. 94). Do exposto, surge a necessidade de trazer à discussão os pressupostos de lideranças que perpassam a atuação de

muitos dos detentores de cargo decisores, surgindo assim as lideranças ressonante e dissonante, com orientações diferentes, consoante são ou não regidas pela inteligência emocional.

A gestão das emoções dos membros do grupo é uma parte importante do processo de liderança e demonstrações emocionais têm grandes efeitos sobre as nossas percepções de líderes (Humphrey, 2002). Scott-Halsell et al. (2008) referem que, no local de trabalho, o trabalho em equipa, a colaboração e uma excelente comunicação interpessoal são características de líderes de sucesso. Também (Anand e UdayaSuriyan, 2010) consideram que as competências de liderança dependem de muitos fatores, tais como a inteligência emocional, a integridade, a autoconfiança, inteligência e conhecimento da disciplina seletiva. Líderes que são ricos em inteligência emocional devem ser mais capazes de gerir as impressões que dão aos outros, do mesmo modo, os colaboradores ricos em inteligência emocional devem ser mais capazes de detetar fraudes (Humphrey, 2002). A inteligência emocional permite que o líder compreenda intuitivamente o que os outros precisam e querem, de modo a desenvolver estratégias para cumprir essas necessidades e desejos (Anand e UdayaSuriyan, 2010)

Além disso, é hoje amplamente aceite que a liderança é um processo carregado de emoção e que um líder, que pode gerir as suas próprias emoções e ter empatia com os outros, será mais eficaz no local de trabalho (Antonakis et al., 2009). Ayoko e Callan (2010) provaram que os comportamentos do líder que envolviam níveis elevados de gestão emocional estão fortemente relacionados com a melhoria do desempenho da tarefa.

Na maioria das organizações, os gestores ocupam níveis de gestão de topo; as suas operações do dia-a-dia em vários departamentos, unidades ou divisões são altamente complexas: têm que comunicar, planear, organizar e executar diversas atividades dentro da organização. Estabelecer uma relação satisfatória com outros exige a utilização dos recursos emocionais, por isso, o nível de inteligência emocional faz com que eles se comuniquem de forma eficaz tendo que possuir, ao mesmo tempo, capacidades de liderança (Anand e

UdayaSuriyan, 2010). Os líderes autênticos são pessoas que trabalham para entender seus pontos fortes e fracos e sua liderança deve refletir uma consciência das suas motivações internas, emoções, valores e objetivos (Gardner et al., 2009).

Os líderes precisam de capacidades de inteligência emocional para transmitir conhecimentos aos seus subordinados, bem como para manter um relacionamento cordial com os outros na organização (Anand e UdayaSuriyan, 2010).

A crescente literatura científica que analisa o papel das emoções em contextos organizacionais indica que os sentimentos têm um papel central no processo de liderança, ao invés de ser um fator secundário (George, 2000). Por exemplo, Cooper (1997) considera que um desafio importante que os líderes e organizações do futuro terão de enfrentar será o de liderança através da inteligência emocional. Além disso, um importante corpo de investigação começa a concentrar-se na precisão com que a inteligência emocional pode diferenciar os bons e os maus líderes (Carmeli, 2003).

#### **2.4.1 A liderança ressonante e dissonante no desempenho dos liderados.**

Recordando Goleman (2000), se se perguntar a qualquer homem de negócios “O que é que efetivamente os líderes fazem?”, as suas respostas serão maioritariamente estas: “Os líderes definem uma estratégia; eles motivam; eles criam uma missão; eles constroem uma cultura.” Da mesma forma, o que devem fazer os líderes, a resposta é também consensual: “O trabalho fundamental do líder é o de alcançar resultados.” (p. 78) Mas como fazê-lo? De acordo com Cunha et al. (2010), “apesar da mudança, há valores imutáveis, nomeadamente a necessidade sentida pelas pessoas de realizarem trabalho com significado, em ambientes organizacionais onde impere o respeito.” As organizações e os líderes devem, em primeiro lugar, fazer pessoas, mais do que equipamentos. (p. 39). Goleman et al. (2002) julgam que a liderança se pode processar de duas formas: com ressonância ou com dissonância. A liderança com ressonância

ocorre quando o líder está sintonizado com as pessoas que lidera e segue um caminho emocional positivo. Ao invés, a liderança é dissonante quando o líder não está em sintonia com o sentimento dos liderados e os conduz “ao longo de uma espiral descendente, passando da frustração ao ressentimento, ao rancor e à fúria” (Goleman et al., 2002, p. 40).

O termo “ressonância” deriva da palavra latina *resonare*, que significa ressoar fazer eco, aumentar o volume da voz ou do som. De igual modo, dizem os autores, significa “o reforçar ou prolongar um som através de reflexão, ou mais especificamente, «através de vibração sincronizada»” (Goleman et al., 2002, p. 40). Afirmam, ainda, que “a ressonância é um dom natural dos líderes emocionalmente inteligentes” (p. 40). E acrescentam:

(...) Se acontece alguma coisa que deixe todas as pessoas zangadas (tal como o encerramento de uma secção) ou tristes (tal como a doença grave de um colega muito apreciado), o líder emocionalmente inteligente capta essas emoções e expressa-as para o grupo. Este tipo de ressonância reforça tanto a sintonia como o entusiasmo, porque faz com que as pessoas se sintam compreendidas e apreciadas (Goleman et al., 2002, p. 40)

Centrando agora a atenção no vocábulo «dissonância», significa, nos seus “sons ásperos, desagradáveis; (...) a dissonância designa a falta de harmonia” (Goleman et al., 2002, p. 41). Face ao exposto, facilmente se percebe que a liderança dissonante “gera grupos onde predomina a discordância emocional, onde as pessoas se sentem permanentemente dessintonizadas” (Goleman et al., 2002, p. 41).

Segundo os autores citados, “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos de liderança, e mudam de um para o outro conforme as circunstâncias” (2002, p. 75). Quatro desses estilos - o visionário, o conselheiro, o relacional e o democrático – “geram o tipo de ressonância que leva a melhorias de desempenho” (2002, p. 75). Os restantes dois – o pressionador e o dirigista – “podem ser úteis em situações específicas, mas devem ser utilizados com cuidado” (2002, p.75).

Para Goleman et al. (2002, p. 76), os líderes que utilizam estilos de liderança com efeitos emocionais positivos são os que conseguem melhores resultados. Ainda assim, utilizam estilos diferentes em função das necessidades, graduando a utilização de cada um deles e passando fluentemente de um para o outro”. Veja-se o exemplo:

Um determinado líder apoiar-se-ia na autoconfiança, na flexibilidade, no espírito de iniciativa, no desejo de obter resultados, na empatia e numa aptidão especial para estimular os talentos das pessoas, enquanto que o poder de outro líder poderia consistir na autoconsciência, na integridade, na capacidade de se manter calmo em situações de tensão, na consciência organizacional, na persuasão e na colaboração (Goleman et al., 2002, p. 106).

Para os autores já citados neste subcapítulo, “a liderança comanda o desempenho em todo o tipo de organizações” (Goleman et al., 2002, p. 107), ao que o diretor da escola não está imune.

Reitera-se assim, a ideia de que os melhores resultados advêm de líderes que recorrem pelo menos a quatro estilos de liderança com ressonância, utilizando-os conforme necessário. Já por detrás dos piores resultados estão líderes que utilizam apenas um ou dois estilos de liderança, geralmente lideranças de tipo dissonante (Goleman et al., 2002). Veremos individualmente cada um dos estilos que integram a liderança ressonante e a dissonante.

## **2.5 Os Estilos De Liderança Ressonantes**

### **2.5.1 O estilo visionário.**

De acordo com Goleman e colaboradores (2002), os líderes visionários “dizem para onde é que o grupo deve ir, mas não explicam como é que se chega lá - deixam às pessoas liberdade para inovar, para experimentar, para assumir riscos calculados.” Assim, “se tiverem uma visão global e souberem a forma como nela se inserem, as pessoas ficam com ideias claras: entendem

o que se espera delas”, demonstrando “orgulho” por pertencer à organização uma vez que “estão a trabalhar para objetivos que todos partilham” (p. 79).

Assim sendo, os líderes visionários geram ressonância porque guiam as pessoas para visões e sonhos partilhados (Goleman et al, 2002). Estes líderes conseguem, ainda, outra vantagem: “conseguem reter os empregados com mais valor.”, uma vez que “as pessoas vibram com os valores, objetivos e missão da companhia, esta torna-se o seu empregador favorito” (p. 79).

De acordo com os autores supracitados, de entre os seis estilos de liderança, o estilo visionário é o mais eficaz, porque resulta num trabalho inspirado. “Ao lembrarem continuamente às pessoas qual é o objetivo mais vasto do seu trabalho, os líderes visionários dão mais significado a tarefas do dia-a-dia que, de outra forma, seriam sentidas apenas como prosaicas e comezinhos” (Goleman et al., 2002, p. 80). Sintetizando, “inspirar as ações dos outros é, evidentemente, a característica da inteligência emocional mais importante que sustenta o estilo visionário.” e “eles acreditam sinceramente nas suas próprias visões” (pp. 80-81).

Para além da sua capacidade de inspirar, a empatia é a mais importante das competências emocionais presentes neste estilo. “A capacidade de captar os sentimentos dos outros e para perceber as suas perspetivas torna o líder capaz de exprimir visões que sejam efetivamente inspiradoras” (Goleman et al., 2002, p. 81). Contrariamente, “os líderes que não conseguem «ler» o que se passa com os outros não são capazes de os inspirar” (2002, p. 81).

Devido às vantagens enunciadas, o estilo visionário “pode aplicar-se a muitas situações da vida das empresas” (Goleman et al., 2002, p. 81). No entanto, “é particularmente eficaz quando a organização está sem norte – quando se torna necessário uma reviravolta ou é urgente renovar a visão” (p. 81).

Em síntese, autores consideram que “todos os líderes fariam bem em recorrer ao estilo visionário, sempre que possível. Pode não ser garantia de sucesso em todas as situações do dia-a-dia, mas ajuda a integrá-las numa perspectiva mais vasta” (p. 81).

### **2.5.2 O estilo conselheiro.**

Goleman et al. (2002, p. 82) relatam que “embora esteja muito difundida a opinião de que os líderes têm de ser bons conselheiros, este é um estilo que não é muito praticado.” A verdade é que, “nesta época de grandes tensões e de pressão pela obtenção de resultados, os líderes dizem que não dispõem de tempo necessário. Mas, ao ignorarem este estilo de liderança, estão a perder um instrumento poderoso” (p.82).

Os líderes conselheiros difundem a ideia de que estão “genuinamente interessados nas pessoas, em vez de as considerarem como meros instrumentos de trabalho” (Goleman et al., 2002, p.82), e ainda que as suas atividades se centrem no desenvolvimento pessoal em vez de darem prioridade aos resultados mais imediatos, “este estilo de liderança faz prever reações emocionais muito positivas e apreciável melhoria de resultados” ao reservarem tempo para conversas pessoais, “os líderes conselheiros criam confiança e bom relacionamento” (p. 82).

Os líderes conselheiros “ajudam as pessoas a identificar os seus pontos fortes e fracos, ligando-os às suas aspirações pessoais e profissionais” (Goleman et al., 2002, p.83). De igual modo, “encorajam os empregados a estabelecer objetivos de desenvolvimento de longo prazo e ajudam-nos a conceber planos para atingir esses objetivos, não deixando de ser explícitos em relação às responsabilidades próprias de cada um” (p. 83). Desta forma, mantêm a motivação, através do conhecimento pessoal profundo que detêm dos seus liderados.

Os autores acrescentam também, que os líderes conselheiros delegam poderes “dando aos empregados desafios que «puxem por eles», em vez de lhes transmitirem meras instruções sobre como desempenhar tarefas rotineiras.” Além disso, “os líderes conselheiros toleram

insucessos de curto prazo, pois compreendem que estes podem reforçar o desejo que os empregados têm de realizar os seus sonhos” (Goleman et al., 2002, p. 83).

Segundo os autores citados, “os efeitos positivos do estilo conselheiro provêm, em grande parte, da empatia e da relação que o líder estabelece com os empregados” (Goleman et al., 2002, p. 85). Assim, “os bons conselheiros mostram que acreditam nas potencialidades das pessoas e esperam que elas deem o seu melhor” (p. 85).

Tal como acontece com o estilo visionário, também o estilo de liderança conselheiro não se adequará a todas as situações: “o estilo conselheiro dá melhores resultados com os empregados que têm espírito de iniciativa e aspiram ao desenvolvimento profissional” (Goleman et al, 2002, p. 83). Quando bem efetivado, o estilo conselheiro “estimula as capacidades dos empregados e contribui para o reforço da autoconfiança, tornando-os mais autónomos e mais eficientes” (p. 84).

### **2.5.3 O estilo relacional.**

Goleman e colaboradores (2002) consideram que o estilo relacional, “embora não melhore de forma direta o desempenho, tem efeitos surpreendentemente positivos sobre o clima relacional do grupo, só sendo superado nos efeitos estimulantes pelo estilo visionário e conselheiro” (p. 86). O traço distintivo do líder relacional é “a partilha de emoções” (p. 86), “Os líderes deste tipo dão valor às pessoas e aos sentimentos - colocam menos ênfase nas tarefas e nos objetivos e mais nas necessidades emocionais dos empregados”, assim, “esforçam-se por manter as pessoas felizes, por criar harmonia e por gerar ressonância na equipa...” (p. 86).

Para os autores supramencionados, “ao tratar os empregados como pessoas - por exemplo, dando-lhes apoio emocional em fases difíceis da vida pessoal – os líderes relacionais geram grandes laços de fidelidade e de relacionamento” (Goleman et al., 2002, p. 86) Este

estilo “é especialmente recomendado quando é necessário aumentar a harmonia no seio do grupo, levantar o moral, melhorar a comunicação ou restaurar elos de confiança na organização que se tenham quebrado” (p. 86).

Na realidade, os líderes relacionais “estão principalmente interessados em promover a harmonia e estimular interações amigáveis, acarinhando relações pessoais que adensam a malha de ligações que mantêm com as pessoas que dirigem” (Goleman et al, 2002, p.87), por, acima de tudo, centrarem a atenção nas necessidades emocionais dos seus seguidores, o líder emocional é caracterizado pela sua empatia: “Graças à empatia do líder, o estilo relacional levanta o moral, estimula a boa disposição dos empregados, mesmo quando estes se sentem atolados em tarefas triviais ou repetitivas.” (p. 88). Todavia, quando os líderes se apoiam exclusivamente neste estilo, os seus efeitos poderão tornar-se desfavoráveis. Para o ilustrar, acrescentam:

Os líderes que abusam do estilo relacional não prestam suficiente atenção à necessidade de dar orientação corretiva que possa ajudar os empregados a melhorar. Esses líderes têm tendência para se querer dar bem com as pessoas a todo custo, por vezes, à custa das tarefas urgentes (...) Na ânsia de que gostem deles, estes líderes evitam conflitos e acabam por desorientar o grupo, levando-o ao insucesso (Goleman et al., 2002, p. 87).

Da mesma forma, a excessiva apreciação dos elogios “pode levar a que não sejam corrigidos os maus desempenhos; e os empregados interpretam isso como tolerância à mediocridade” (Goleman et al., 2002, p. 88). Visto que os líderes relacionais “raramente dão conselhos construtivos sobre as formas concretas de melhorar o desempenho, os empregados ficam entregues a si próprios no que diz respeito a descobrir como podem fazer melhor” (p. 88).

Por todos os constrangimentos elencados, os autores consideram que “talvez seja esta a razão pela qual os líderes relacionais (...) aplicam este estilo em conjunção com a abordagem visionária.” Isto é:

Os líderes visionários determinam a missão, fixam os padrões de execução e os objetivos e dizem às pessoas se a forma como estão a trabalhar está ou não a contribuir para os objetivos do grupo. Se esta abordagem for conjugada com o estilo afetivo do líder relacional, obtém-se uma combinação muito poderosa (Goleman et al., 2002, p. 88)

#### **2.5.4 O estilo democrático.**

De acordo com Goleman et al. (2002), “o estilo democrático assenta em três competências da inteligência emocional: o espírito de equipa e de colaboração, a gestão de conflitos e a influência” (p. 91), o líder democrático “recorre aos contactos de pessoa a pessoa e às reuniões onde escuta as preocupações dos empregados e das partes interessadas para lhes levantar o moral” (p. 89).

Os líderes democráticos “transmitem o sentimento de que desejam realmente conhecer as ideias e preocupações dos empregados - e de que têm disponibilidade para o fazer” (p. 91), para além disso, “são verdadeiros colaboradores, trabalhando com espírito de equipa e não como chefes que dão ordens a partir do topo” (p. 91).

Os autores já conhecidos consideram que o estilo democrático “funciona melhor quando o líder não está seguro sobre o caminho a seguir e precisa das ideias dos empregados competentes...” (Goleman et al., 2002, p. 90). Porém, “mesmo para os líderes que tenham uma visão bem definida, o estilo democrático ajuda a fazer vir ao de cima ideias sobre como executar essa visão ou leva a que apareçam novas ideias” (p. 90), contudo, para que essas reuniões promovidas pelos líderes democráticos sejam úteis, “o líder tem de estar aberto a tudo – às más notícias como às boas” (p. 90).

Convém também lembrar que, se o líder democrático “procurar obter conselhos de empregados pouco informados ou incompetentes”, o resultado será um “desastre” (p. 91). Este estilo também não será o ideal em períodos de crise, nomeadamente quando acontecimentos urgentes exigem decisões rápidas” (p. 91).

Em síntese, de acordo com Goleman et al. (2002), os estilos visionário, conselheiro, relacional e democrático “geram sempre ressonância” (p. 91), apresentando todos resultados favoráveis no clima da organização.

## **2.6 Os Estilos De Liderança Dissonantes**

### **2.6.1 O estilo pressionador.**

O estilo pressionador é caracterizado por líderes “que esperam excelência dos outros e exemplificam-na eles próprios” (Goleman et al., 2002, p. 93). Trata-se de um estilo que “pode ter muito êxito, especialmente em áreas técnicas, com profissionais altamente especializados (...) ou com uma força de vendas muito agressiva” (p. 93). Nestas situações, “pressionar, marcar o ritmo, esperar sempre mais, pode fazer sentido, particularmente nas fases iniciais do ciclo de vida da empresa, quando o crescimento é da máxima importância” (p. 94).

O líder pressionador “dá o exemplo e apresenta elevados níveis de desempenho, vive obcecadamente a ideia de fazer as coisas melhor e mais depressa, e quer que os outros façam o mesmo” (p. 94). Por este motivo, este líder “deteta rapidamente os empregados que têm desempenhos fracos, pede-lhes que melhorem e, se estes não correspondem, é o próprio líder que intervém para salvar a situação” (p. 94).

De acordo com Goleman et al. (2002), a característica da inteligência emocional que está na base deste estilo de liderança “consiste na capacidade para obter resultados através da busca contínua de formas de melhorar o desempenho - em conjugação com uma grande capacidade de iniciativa para agarrar as oportunidades” (p. 96). A sua habilidade para gerar resultados faz

com que os líderes pressionadores “procurem sempre aprender novas abordagens que melhorem o seu desempenho e o dos seus subordinados” (p. 96).

Os líderes pressionadores “não são estimulados por recompensas externas tais como dinheiro ou títulos, mas antes por uma forte propensão para procurar atingir os elevados níveis de excelência que se impõem a si próprios.” (p. 96) Este estilo é também orientado por uma elevada capacidade de iniciativa, que se traduz numa “aptidão para estar sempre pronto a aproveitar ou a descobrir oportunidades para fazer melhor.” (p. 96)

Em oposição ao que foi referido, estes líderes apresentam baixos níveis de empatia (o foco está nos objetivos e não nas pessoas) e de autoconsciência (muitas vezes não se apercebem das suas próprias falhas). Apresentam, ainda, uma reduzida capacidade para comunicar, que se manifesta, especialmente, na reduzida sensibilidade para dar orientações adequadas na altura apropriada. Apesar disso, “a falha mais patente é a ausência de autogestão das emoções, que se manifesta sob a forma de controlo ao pormenor e de impaciência...” (Goleman et al., 2002, p. 96).

O estilo pressionador pode proporcionar bons resultados quando “os membros do grupo são muito competentes e motivados e não necessitam de muita orientação...” (p. 94) No entanto, se esta forma de liderança for mal cumprida ou aplicada em excesso “pode fazer com que os empregados se sintam pressionados para além das suas possibilidades pelas exigências constantes dos líderes” (p. 94).

Em regra, os líderes pressionadores consideram “que as pessoas «sabem o que é preciso fazer»”, pelo que os subordinados “quase têm que adivinhar o que é o que o líder quer” (Goleman et al., 2002, p.94). Assim, podem desmotivar os colaboradores, “porque sentem que os líderes estão a «puxar» demasiado por elas”, ou pior ainda, “porque sentem que o líder não confia que elas façam o trabalho da maneira que ele quer” (p. 94). Não menos grave “é frequente os líderes estarem tão centrados nos objetivos que dão a impressão de não se

preocuparem com as pessoas de quem dependem para atingir esses objetivos” (p. 94), e quando estas fragilidades se revelam, “o resultado é dissonância” (p. 94).

Por todos estes motivos, os autores citados consideram que “muitas vezes, o estilo pressionador envenena o clima de trabalho – especialmente por causa dos custos emocionais que tendem a ocorrer quando o líder se apoia exageradamente neste estilo.” (p. 94) O certo é que Goleman et al. (2002) consideram que “O estilo pressionador pode funcionar bem em conjunção com outros estilos de liderança, por exemplo, com o entusiasmo do estilo visionário ou com o espírito de equipa do estilo relacional” (p. 97).

Resta acrescentar que, segundo os autores, quando o líder se substitui às pessoas quando elas falham, não delega funções porque receia que os outros sejam menos capazes e está sempre pronto a criticar desempenhos fracos e nunca se lembra de elogiar o trabalho bem feito, apresenta “não só falta de visão como, também, falta de capacidade para gerar ressonância” (p. 97).

### **2.6.2 O estilo dirigista.**

O estilo dirigista, também denominado de estilo coercivo, tem como principal lema «Façam assim porque eu digo» (Goleman et al., 2002, p. 98). Os líderes deste tipo “exigem obediência imediata às ordens, mas não se dão ao incómodo de explicar as razões. Se os subordinados não obedecerem às ordens sem fazer perguntas, esses líderes recorrem às ameaças” (p. 98).

Ao invés de delegarem autoridade, os líderes dirigistas procuram manter controlo rígido para dirigir de forma completa, “Por isso, ou não dão feedback às pessoas ou só referem o que fizeram mal, nunca o que fizeram bem” (p. 98). Por estas razões, o estilo dirigista “é o que se revela menos eficaz num maior número de situações” (p. 99).

Goleman et al. (2002) entendem que “por quase nunca elogiar e estar sempre a criticar os empregados, os líderes dirigistas desgastam a boa disposição das pessoas, retiram-lhes o orgulho e a satisfação no trabalho...” (p. 99). Assim, destroem “um dos instrumentos de que os líderes mais necessitam: a aptidão das pessoas para sentirem que contribuem para uma missão grandiosa partilhada por todos” (p. 99). Os líderes intimidantes “contaminam o estado de espírito de todos e, em consequência, a qualidade geral do clima emocional na organização entra em queda” (p. 99). Como resultado, “as pessoas acabam por não se sentir empenhadas no trabalho, sentem-se mesmo afastadas e desinteressadas...” (p. 99).

Goleman et al. (2002) referem que “apesar dos muitos efeitos negativos, o estilo dirigista tem um papel importante no leque de instrumentos dos líderes emocionalmente inteligentes, desde que seja utilizado judiciosamente” (p. 100). Em situações de crise, “como quando é necessário dar a volta à situação (...) para acabar rapidamente com práticas incorretas ou para chocar as pessoas a fim de que se virem para novas formas de trabalho” (p. 100), os líderes dirigistas “podem revelar-se muito úteis para sobreviver ao tumulto” (p.100). É notório que, “quando tudo mais falha, este estilo dá, por vezes, bons resultados para lidar com empregados difíceis” (p.100).

Para que a aplicação do estilo dirigista seja eficaz, o líder deve ter desenvolvidas as seguintes competências da inteligência emocional: influência, capacidade de realização e iniciativa, assim como a autoconsciência, a autogestão emocional e a empatia. O autodomínio emocional “talvez seja a característica mais importante para que o estilo dirigista possa ser aplicado com êxito” (p. 101). Com esta característica o líder consegue manter o controlo sobre a sua fúria ou a sua impaciência, utilizando-as habilidosamente para obter a atenção imediata dos outros, mobilizando-os para agirem. (Goleman et al., 2002).

Em conclusão, “se o líder souber distinguir as situações que pedem atitudes mais enérgicas - e souber quando as abandonar – o estilo coercivo pode ter efeitos estimulantes”

(Goleman et al., 2002, p. 102). Caso contrário, “se a única ferramenta que o líder sabe utilizar é a serra elétrica, é natural que acabe por desarticular e destruir a empresa” (p. 102).

## **2.7 Qualidades E Habilidades Essenciais À Prática De Liderança Escolar Por Parte Do Diretor**

Nos últimos anos tem sido atribuído à escola um infindável role de responsabilidades e conseqüentemente um incremento nas responsabilidades por parte da direção das escolas. A direção das escolas, nomeadamente o diretor, como interface entre um complexo de políticas educacionais e a sua implementação na escola, é confrontado com um leque de normativos legais que aterram frequentemente na instituição escolar, exigindo, por parte deste, uma panóplia de habilidades e qualidades essenciais ao sucesso do seu desempenho profissional.

Neste cenário, e sustentado por diversos estudos (promovidos pela OCDE desde 2006) que demonstram que os resultados escolares dependem de um vasto repertório de valores educativos, pessoais, qualidades interpessoais, competências, e habilidades, torna-se fundamental, para a definição da essência do cargo de diretor e das respetivas tarefas profissionais, a definição de um conjunto de tarefas de liderança. Isto é, a definição de padrões de liderança escolar como linhas orientadoras das práticas de liderança escolar. Nesta perspetiva, poder-se-á construir um quadro de referência de liderança para o exercício profissional, que contribuirá, não só para a definição mais adequada dos processos formação, como de seleção, avaliação e supervisão do cargo de diretor escolar.

Standards ou frameworks constituem, entre outros, os conceitos mais frequentemente aplicados pela OCDE (2012) para designar um quadro referência de padrões de liderança escolar. Um quadro que constitui, não só, uma tendência das políticas educativas do século XXI para orientar o cumprimento dos objetivos de desempenho do líder escolar, mas também

um ingrediente fundamental à formação e desenvolvimento profissional do cargo de diretor escolar.

Na nossa opinião, e apesar de alguns críticos apontarem os padrões de liderança como uma alavanca para uma liderança carismática, heroica, em detrimento da liderança participante e distribuída (Costa, 2013), “os quadros de referência da liderança constituem uma base sólida para a profissão e podem constituir um ponto de referência chave tanto para os que estão a pensar ingressar na profissão, como para os que têm a responsabilidade de os recrutar” (Pont; Nusch; Moorman; 2008, p.62).

Podemos encontrar na diversa literatura publicada sobre a questão da liderança e sobretudo em relatórios da OCDE (2016) um forte interesse generalizado no que diz respeito à constituição de padrões de liderança escolar. Ou seja, um conjunto de normas que descrevem a natureza e o alcance do trabalho desenvolvido pelo principal líder da escola – o Diretor. Neste enquadramento, os padrões de liderança escolar constituem um quadro de referência que estabelece os parâmetros necessários ao cargo de Diretor. Resultado de uma tendência das políticas educativas, no sentido de orientar o cumprimento dos objetivos nacionais de liderança educacional, os quadros de referência definem tarefas, responsabilidades, perfis e modos de atuação por parte do Diretor de escola.

O Instituto de Educação de Ontário, no Canadá, produziu em 2012 um documento intitulado *Ontário Leadership Framework (OLF)*, baseado em mais de oito anos de pesquisa realizada por um leque bem alargado de especialistas de todo o mundo, no sentido de fornecer um roteiro de liderança para as organizações escolares aumentarem o seu potencial em liderança. Sendo do conhecimento que a liderança é o segundo fator a influenciar os resultados escolares e que os diretores desempenham um papel fundamental como líderes de uma organização escolar, a OLF concebeu um quadro de lideranças, no sentido de: facilitar uma visão partilhada de liderança escolar; promover uma linguagem comum que promova um

entendimento de liderança; identificar práticas, ações e traços ou características pessoais que descrevam a liderança eficaz; orientar a concepção e implementação da aprendizagem e desenvolvimento profissional para os líderes escolares; identificar características de alto desempenho escolar por parte dos diretores; e ajudar no recrutamento, desenvolvimento, e seleção dos diretores escolares.

Neste entendimento, que nós compartilhamos, a OLF reconhece a partilha de liderança de modo propositado e coordenado, com a finalidade de criar uma organização mais democrática, proporcionando maiores oportunidades de aprendizagem coletiva e de desenvolvimento profissional dos docentes.

À semelhança do que se pratica no Canadá, também outros países como a Austrália, Nova Zelândia, Inglaterra Estados Unidos e Chile estabelecem medidas no sentido de promover a sustentabilidade da liderança escolar. Este leque de países constantes nos diversos relatórios da OCDE identificou conhecimentos, habilidades e atitudes mais valorizadas na profissão de diretor escolar. A definição destes atributos foi edificada com base em práticas de liderança baseadas em seis categorias: orientação estratégica, visão e missão; processo de ensino/aprendizagem; relações interpessoais e desenvolvimento; organização e gestão de recursos; prestação de contas e responsabilidades; e relação com a comunidade e contextos. (Costa, 2013)

Cenários favoráveis e boas práticas de liderança por parte de diferentes sistemas educativos são evidenciados nos relatórios produzidos até hoje pela OCDE. Desde 2006 que a OCDE vem apresentando propostas de estudo e diversos relatórios. Em 2007, foi divulgado um estudo delineado numa perspectiva transcultural envolvendo vinte e dois países que integram a OCDE (2007), referente ao desempenho e funções dos líderes escolares. Já em 2012, um outro relatório (Schleicher, 2012), também da autoria da OCDE (2012), aponta um conjunto de estratégias de ação consideradas eficazes para o exercício da liderança.

Desta forma, a construção de quadros de referência de liderança em contexto educacional, conjuntamente com a definição de padrões de desempenho para diretores escolares, tem vindo a assumir um crescente interesse, especialmente por parte de alguns países com tradição neste campo de investigação, constituindo um referencial às práticas de gestão e liderança nas escolas de cada país. Assim, os quadros de referência de liderança tornaram-se uma tendência das políticas educativas, podendo ser uma ferramenta essencial, não só para melhorar a relevância e eficácia da formação profissional, como também do desenvolvimento dos líderes escolares (Point; Nusche; Moorman, 2008). Nesse sentido, somos da opinião que a definição de tarefas, responsabilidades, perfis e modos de ação dos líderes escolares, que integram os quadros de referência de liderança, podem constituir um ponto de partida para a formação e desenvolvimento profissional dos diretores de escola. Pode-se, assim, inferir que, no universo da liderança educacional, este tipo de ferramenta apresenta um papel de relevo na qualificação da organização educativa.

Neste enquadramento, analisaremos os quadros de referência de liderança escolar tomando por base as propostas apresentadas por alguns dos países que integram a OCDE (2012).

No que se refere ao quadro de referência criado pela National Professional Qualification for Headship, em Inglaterra (2004), podemos identificar como principais dimensões estruturantes do seu quadro de referência: moldar o futuro; liderar o ensino e a aprendizagem; desenvolver-se a si próprio e aos outros; reforçar a comunidade; gerir a escola e assegurar a prestação de contas. No caso do Canadá, a Ontario School Leadership Framework, em 2012, refere como principais parâmetros orientadores de liderança escolar: estabelecer rumos; melhorar o programa institucional; construir relações e desenvolver pessoas; desenvolver a organização; assegurar a prestação de contas e organizar no sentido de apoiar as práticas desejadas. No que respeita ao caso dos E.U.A, a Educational Leadership Policy Standards

propôs, em 2008 para o quadro de referência do desempenho dos líderes escolares, as seguintes dimensões: estabelecer uma visão amplamente partilhada sobre o ensino; desenvolver uma cultura de escola e um programa institucional; assegurar a gestão eficaz; colaborar com os professores e com a comunidade; agir com a integridade, justiça e de um modo ético; e compreender, responder e influenciar os contextos.

A National Professional Standards for Principal, na Austrália em 2011, identificou como principais dimensões do seu quadro de referência de liderança: liderar a melhoria, a inovação e a mudança; liderar o ensino e a aprendizagem; desenvolver-se a si próprio e aos outros; envolver-se a trabalhar com a comunidade; e liderar a gestão da escola. De modo análogo, em 2012, a Leadership Academy, na Áustria, refere como principais grandezas que constituem o seu quadro de referência: liderança estratégica; liderança institucional; gestão de recursos humanos; desenvolvimento organizacional; gestão da mudança; aspetos da aprendizagem ao longo da vida; e aspetos administrativos.

A National Professional Standard for Principals, na Nova Zelândia, em 2008, apresentou como dimensões do quadro de referência: cultura: liderança profissional focada no ensino e na aprendizagem; pedagogia: criar um ambiente de aprendizagem bem-sucedido; Parcerias e redes: reforçar a comunicação e as relações; sistema: desenvolver sistemas de gestão para apoiar a aprendizagem dos alunos.

A análise das principais dimensões que cada um destes países enumerou como estruturantes dos seus quadros de referência para o desempenho dos líderes de escola, e atendendo a um estudo efetuado em 2012, em torno dos descritores de liderança propostos por cada um dos países acima mencionados, permite-nos concordar com a sistematização apresentada pelos autores da meta-análise comparativa. Assim, teremos como principais referenciais de liderança propostos por este conjunto de países que integram a OCDE (2012):

- Orientação estratégica, visão e missão;

- Processo de ensino e aprendizagem;
- Relações interpessoais e desenvolvimento;
- Organização e gestão de recursos;
- Prestação de contas e responsabilização;
- Relações com a comunidade e contextos.

Analisemos, então, à luz dos quadros de referência de liderança, os conteúdos dos referenciais acima propostos para alguns países que integram a OCDE, nomeadamente: Inglaterra, Canadá e E.U.A.

A National Standards for Headership, em 2004, em Inglaterra, propôs como descritores da orientação estratégica, visão e missão que o líder trabalhe com o staff de gestão e com os outros para criar uma visão partilhada e um plano estratégico que inspire e motive os alunos, o staff e os restantes membros da comunidade escolar; bem como zelar para que esta visão expresse os principais valores educacionais, os propósitos morais e inclua os valores e as crenças dos membros da comunidade escolar (stakeholders).

Na segunda dimensão, ensino e aprendizagem, pressupõe-se que o líder se responsabilize por aumentar a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos. Que seja capaz de definir expectativas e implementar a monitorização e a avaliação da eficácia dos resultados dos alunos. O líder deve desenvolver uma cultura de aprendizagem bem-sucedida que permita aos alunos serem mais eficazes, entusiásticos, aprendentes, independentes, comprometidos com a aprendizagem ao longo da vida. Para a dimensão relações interpessoais e desenvolvimento, espera-se que o líder dê importância às relações pessoais e à comunicação eficaz na liderança com e através dos outros. Assim, deverá construir uma comunidade de aprendizagem profissional que permita aos outros serem bem-sucedidos, bem como apoiar toda a equipa para alcançar padrões elevados através da gestão do desempenho e da prática eficaz e contínua de

desenvolvimento profissional. Deverá ainda comprometer-se com o seu próprio desenvolvimento profissional contínuo, para se munir da capacidade de lidar com a complexidade e o nível de competências de liderança e das ações exigidas.

No domínio organização e gestão de recurso, o líder deverá: comprometer-se com a comunidade interna e externa para garantir equidade no usufruto dos direitos de todos; colaborar com outras escolas para partilhar conhecimentos e colher benefícios; trabalhar de forma colaborativa nos níveis estratégicos e operacional com os pais e com as múltiplas agências para garantir o bem-estar de todas as crianças; partilhar responsabilidade na liderança do sistema educacional global e ter consciência que a melhoria da escola e o desenvolvimento da comunidade são interdependentes.

No que diz respeito a prestação de contas e responsabilidades, requer que o líder providencie a organização e gestão eficazes e melhore as estruturas e funções com base na autoavaliação rigorosa; assegure que a escola, as pessoas e os recursos são geridos para garantir um ambiente de aprendizagem eficaz e seguro, passando pela reavaliação dos papéis e responsabilidades das pessoas para incrementar o empenho total, garantindo o uso racional dos recursos. Assim, o líder escolar deverá construir organizações bem-sucedidas através de colaboração efetiva.

Na dimensão relação com comunidade e contextos, o líder deverá responsabilizar-se por toda a comunidade escolar com base nos valores principais da liderança; prestar contas a vários grupos, especialmente aos alunos, pais, governadores e autoridades locais; assegurar que os alunos apreciem e beneficiem de educação de alta qualidade, promovendo a responsabilidade coletiva dentro da comunidade escolar e contribuir para um serviço educativo mais abrangente; prestar contas, legal e contratualmente, ao órgão de direção da escola.

O programa institucional apresentado pelo Ontario School Leadership Framework, no Canadá em 2012, refere, para a orientação estratégica, visão e missão por parte do líder, que

será necessário: construir uma visão partilhada; identificar objetivos específicos partilhados; criar altas expectativas de desempenho; e comunicar a visão e os objetivos definidos.

No campo da dimensão ensino e aprendizagem, é necessário: adequar a equipa ao programa institucional; providenciar apoio institucional; monitorizar o progresso da aprendizagem dos alunos e da melhoria da escola; e evitar a perturbação do trabalho da equipa.

No domínio das relações interpessoais e desenvolvimento, é essencial para o líder: providenciar apoio e demonstrar consideração por cada membro da equipa; estimular o crescimento das capacidades profissionais da equipa; modelar os valores e as práticas escolares; construir relações de confiança com e entre a equipa, alunos e pais; e construir culturas de colaboração. Na área da organização e gestão de recurso, será fundamental: alocar recursos para apoio das escolas; manter um clima de trabalho seguro e saudável; implementar a liderança distribuída; e estruturar a organização para facilitar a colaboração.

Nas relações com a comunidade e contextos, o líder deve: construir relações produtivas com as famílias; colocar a escola em contacto com o ambiente envolvente; instituir relações com as outras escolas, outros líderes escolares e comunidade de investigação educacional; estabelecer relações de trabalho produtivas com representantes de federações de professores.

A Educational Leadership Policy Standards, nos EUA, propôs em 2008, para o quadro de referência do desempenho dos líderes escolares, na dimensão Orientação estratégica, visão e missão: desenvolver de forma colaborativa e implementar uma visão partilhada e a missão; colher e utilizar dados para identificar objetivos, avaliar a eficácia e promover aprendizagem organizacional; criar e implementar planos para alcançar objetivos; monitorizar e avaliar e rever planos; avaliar, analisar e antecipar tendências emergentes e iniciativas com o objetivo de adaptar as estratégias de liderança.

Para a dimensão ensino e aprendizagem é essencial: manter uma cultura de colaboração, confiança, aprendizagem e elevadas expectativas; criar um programa curricular abrangente,

rigoroso e coerente; criar um ambiente de aprendizagem personalizado e motivador; supervisionar a instrução; desenvolver a avaliação e sistemas de prestação de contas para supervisionar o progresso dos alunos; maximizar o tempo despendido na qualidade da instrução; promover o uso eficaz da tecnologia para apoiar o ensino e aprendizagem; monitorizar e avaliar o impacto do programa instrucional.

Em relação à dimensão relações interpessoais e desenvolvimento, requer: desenvolver a capacidade instrucional e de liderança da equipa; e promover o aperfeiçoamento contínuo e sustentável.

Para a organização e gestão de recursos, é fundamental: monitorizar e avaliar a gestão e os sistemas operacionais; obter, alocar, alinhar e utilizar eficientemente recursos humanos, fiscais e tecnológicos; promover e proteger o bem-estar e segurança dos alunos e do grupo de trabalho; desenvolver a liderança distribuída; garantir que o professor e o tempo organizacional estão dirigidos para a qualidade instrucional e aprendizagem dos alunos.

Quanto à prestação de contas e responsabilização, é necessário: assegurar um sistema de responsabilização pelo sucesso académico e social de todos os alunos; modelar princípios de autoconsciência, prática reflexiva, transparência e comportamento ético; proteger os valores de democracia, equidade e diversidade; considerar e avaliar as potenciais consequências morais e legais da tomada de decisão; promover a justiça social e garantir que as necessidades dos alunos guiem todos os aspetos da educação escolar.

No que diz respeito às relações com a comunidade e contextos, é essencial: recolher e analisar dados pertinentes para o contexto educativo; promover conhecimento, valorizar o uso dos recursos culturais, sociais e intelectuais diversificados da comunidade; construir e manter uma relação positiva com as famílias; construir e manter relações produtivas com os parceiros da comunidade; defender as crianças e as famílias; influenciar as decisões locais, distritais, estatuais e nacionais que afetem a aprendizagem dos alunos.

Atualmente, a tarefa de liderança escolar assume um lugar de destaque não só no campo escolar, como também no universo das políticas educativas. Em recentes discussões europeias tem sido enfatizado o papel crucial dos líderes escolares na promoção da aprendizagem eficaz e, conseqüentemente, na melhoria dos resultados escolares. Em Portugal, esta tarefa encontra-se centrada na figura do Diretor Escolar, órgão unipessoal, que assume um leque bem alargado de responsabilidades e de obrigações. Assim sendo, cabe ao Diretor Escolar possuir uma panóplia de competências de liderança, no sentido de ultrapassar os desafios que atualmente lhe são impostos.

## **II Metodologia**

### **1. Definição Do Problema**

A escola moderna é uma instituição e um sistema complexo, em constante mudança e com alterações mais ou menos consensuais na sua gestão e modo de funcionamento. Integrada na sociedade, interrelaciona-se, inevitavelmente, com fatores externos que exigem, amiúde respostas imediatas e eficazes. É neste contexto que surge a figura do diretor como alguém capaz de retirar o melhor de cada um e motivar todos para a prossecução de objetivos comuns. “Entendemos a liderança como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções)” (Bolívar, 2003, p. 256, citado por Trigo & Costa, 2008, pp. 567-568). Entende-se, então, que o diretor de uma escola deve estar na posse de todos os requisitos essenciais para nortear a missão de gerir e liderar uma instituição educativa. Segundo Chiavenato (1999, citado por Trigo & Costa, 2008), todos os intervenientes do processo educativo devem conhecer os valores que assistem ao diretor no exercício da sua função para, desta forma, contribuírem de forma profícua para o sucesso da instituição. É necessária, de acordo com o mesmo autor, uma política de compromisso, com emoções, valores e visão por todos aceites e partilhadas.

#### **1.1 Fundamentos E Objetivos Do Estudo**

A escolha deste tema prende-se com a necessidade, cada vez maior, de encontrar a escola ideal. São exigências da sociedade em geral, dos pais/encarregados de educação, em particular, e de todos os professores e demais intervenientes no processo educativo. A avaliação externa tem sido uma realidade definitivamente instalada e que exige uma liderança firme e convicta, nunca descurando o bem-estar de todos. É precisamente neste contexto que surge o presente

estudo, na medida em que tem como objeto de análise um diretor de uma escola da zona norte do país, os professores e os assistentes operacionais, pretendendo-se perceber como atua o responsável pela gestão/administração e o que pretende o corpo docente e o não docente.

Desta forma, pretende-se especificamente estudar até que ponto as características de inteligência emocional, definidas por autores de referência, se encontram presentes na ação praticada pelo diretor e na expectada pelos professores e assistentes operacionais.

Pelo exposto, afigura-se como primordial o cumprimento do objetivo geral e dos específicos enunciados de seguida:

Objetivo geral:

- Analisar em que medida o estilo de liderança, nomeadamente a “liderança emocional” pode potencializar o clima organizacional da escola, motivando e congregando sinergias no sentido do máximo sucesso escolar e social dos alunos, na potencialização da motivação e bem-estar dos diversos membros da comunidade educativa.

Objetivos específicos:

- Verificar se a atuação de um diretor de escola é orientada por características de inteligência emocional, na perspetiva dos professores e assistentes operacionais.
- Perceber como as características da Inteligência Emocional se encontram presentes na ação do diretor e se vão ao encontro das expectativas dos professores e assistentes operacionais.
- Perceber a perspetiva dos professores e assistentes operacionais relativamente à forma como é levada a cabo a gestão.
- Refletir sobre a importância das competências emocionais no sucesso da liderança.

- Analisar o perfil do diretor nas dimensões relativas à sensibilidade emocional, à empatia, à compreensão das emoções próprias e dos outros, ao auto-encorajamento e ao autocontrolo emocional.

## **1.2 Tipologia Da Investigação**

Centrando agora a atenção na metodologia utilizada neste estudo, considerou-se adequado o modelo de natureza qualitativa. A abordagem qualitativa, através da entrevista, possibilita a descrição de situações, a recolha de dados que, depois de categorizados, permitem-se a interpretações pessoais na perspectiva do investigador. Reitera-se, assim, o facto de os métodos e técnicas utilizados estarem integrados no modelo qualitativo que, de acordo com Carmo (2008), tem como fonte direta o ambiente natural, pois o investigador conhece o local do estudo e vive com os seus intervenientes, observando de perto o contexto de vida. O mesmo autor destaca, ainda, que os dados observados em entrevistas possuem uma riqueza elevada na medida em que, mesmo rigorosos, apresentam diferentes perspectivas e de modo adequado. Interagir com os sujeitos, conhecer e partilhar o seu ambiente natural, analisar significados e inferir interpretações constitui o campo de ação deste estudo. Muitos são os investigadores que defendem a técnica da entrevista pelas características intrínsecas, resultando numa profícua e “verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime a sua perceção de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e ou as suas experiências” (Quivy, 2005, citado por Rebelo, 2011, p. 37).

## **1.3. Caracterização Da Amostra**

Esta secção é dedicada à apresentação e caracterização dos sujeitos que constituem a amostra deste estudo.

Para Fortin (1999), a população é “uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns definidas por um conjunto de critérios” e amostra é “um subconjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população” (p. 202), Mais recentemente, Coutinho (2011) advoga que a amostra é o agregado de elementos de quem se colherá os dados, sendo que deve ter iguais características das da população de onde foi extraída.

Os participantes neste estudo foram prévia e cautelosamente escolhidos. Relativamente aos professores do agrupamento, estes conhecem a instituição em causa, os diferentes órgãos e modelo de direção e possuem vínculo e um grande envolvimento com este agrupamento em concreto. Finalmente, o corpo não docente inquirido é, igualmente, o do agrupamento.

O conjunto que constituiu a amostra deste estudo é composto dez professores do agrupamento e três assistentes operacionais do mesmo.

#### **1.4 Instrumento De Recolha De Dados**

No presente estudo, foram entrevistados dez professores e três assistentes operacionais do agrupamento, em que o investigador seguiu um guia de perguntas de cariz semi-aberto, obtendo respostas por parte do entrevistado. Depois de devidamente categorizada, passou-se à leitura dos dados e análise dos resultados que permitiram responder às questões da investigação. A entrevista, surge devidamente categorizada, como consta da matriz que se apresenta de seguida.

## Quadro 2

### Matriz da Entrevista Semi-estruturada

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Questões</b>
<b>Legitimação da entrevista</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Informar os entrevistados sobre o objetivo e o contexto da entrevista.</li> <li>2. Garantir a confidencialidade dos dados.</li> <li>3. Valorizar a importância do contributo do entrevistado para a investigação.</li> </ol>	<p>- Esta entrevista é importante, na medida em que nos permitirá conhecer a perspetiva da comunidade educativa relativamente ao perfil do Diretor.</p> <p>- Agradecemos desde já a sua participação, e aproveitamos para dizer que os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato. Há alguma ideia que não tenha ficado clara?</p> <p>- Para um melhor tratamento e análise de dados iremos proceder à gravação desta entrevista. Há algum inconveniente.</p>
<b>Motivação profissional</b>	Conhecer as motivações para o exercício do cargo; Perceber o grau de satisfação profissional.	<p>- Considera que o Diretor da sua escola é capaz de ler as suas próprias emoções?</p> <p>- Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões? Pode dar algum exemplo.</p>
<b>Relações interpessoais</b>	Identificar potenciais focos de conflito.	<p>-De que maneira controla os impulsos e as emoções negativas?</p> <p>-Já alguma vez investiu o tempo dele para ajudar os docentes a resolver problemas?</p>
<b>Projeto Educativo (Estratégias/valores e ação do diretor)</b>	<p>Analisar as estratégias usadas nas várias situações profissionais;</p> <p>Identificar a forma de implementação do Projeto Educativo.</p>	-Na instituição, o Diretor procura fazer mais e melhor? De que forma?
<b>Cultura da organização e propostas de melhoria</b>	Entender a forma como o diretor age no sentido de unir todos os elementos e incrementar melhores desempenhos na escola.	-Qual o tipo de liderança do seu Diretor? Motiva os docentes para o sucesso? Como?
<b>Competências emocionais</b>	Verificar a capacidade de agir, tomando decisões relacionadas com o nível pessoal e profissional, encontrando respostas e soluções, enfrentando dificuldades, expressando emoções e gerindo conflitos	<p>- De que maneira é que o seu Diretor cultiva e mantém redes de relações?</p> <p>- De que forma resolve desacordos e disputas?</p>

Fonte: Baseado em Goleman (2002)

## **1.5 Procedimentos**

Finalizando este capítulo e após uma abordagem teórica que contextualizou a problemática em questão, descreve-se a maneira como foi desenvolvida a pesquisa, com destaque para a forma como se aplicou o estudo no que diz respeito aos contactos com a população e o desenvolvimento de diligências desde a sua conceção até ao produto final. A amostra é composta por dez docentes e três assistentes operacionais de um Agrupamento de Escolas da zona norte do país. A amostra em estudo respeitou o prazo estabelecido, tendo sido recolhidas 13 respostas até ao final de abril de 2021. Todas as entrevistas foram feitas através da plataforma MS Teams.

## **IV – Análise E Interpretação De Resultados**

Relativamente à técnica da entrevista, da leitura reflexiva dos dados, resultaram categorias divididas em subcategorias, construindo-se, depois, o texto interpretativo.

### **1. Apresentação E Análise Dos Resultados Das Entrevistas**

A técnica usada para a análise das entrevistas foi a análise de conteúdo. Após a realização das entrevistas, procedeu-se à leitura e organização de todo o material. De seguida, teve lugar o processo de categorização que resulta da interação entre os eixos de análise que presidiram à conceção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados e às regularidades, padrões ou tópicos que emergem da leitura analítica dos textos (Afonso, 2005). Na perspetiva de Fortin (2009), na apresentação e análise dos resultados, o investigador estuda o conjunto dos dados recolhidos segundo o tipo de estudo e o quadro de referência usados, tendo em conta a descrição do fenómeno e a verificação das relações entre o mesmo.

Bardin (2016) define descrição analítica apresentando as prováveis aplicações da análise de conteúdo como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas. Segundo a autora, uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respetiva interpretação. Bardin (2016) considera a entrevista como um método de investigação específico e classifica-a como diretivas ou não diretivas, ou seja, fechadas e abertas. Além disso, enfatiza que a análise do conteúdo em entrevista é muito complexo e, em alguns casos, determinados programas de computadores não podem tratá-las. O tratamento dos resultados compreende a codificação e a inferência.

O processo de codificação dos dados restringe-se a escolha de unidades de registo, ou seja, é o recorte que se dará na pesquisa. Para Bardin (2016), uma unidade de registo significa uma unidade a se codificar, podendo esta ser um tema, uma palavra ou uma frase.

No processo de enumeração de regras, ou seja, de seleção de regras de contagem, a presença de elementos ou unidades de registos (palavras, temas ou outras unidades) pode ser significativa ou, ao contrário, a ausência de determinados elementos pode bloquear ou traduzir a vontade escondida.

Outro fator crucial neste processo é a frequência em que aparece a unidade de registo.

Bardin (2016) apresenta os critérios de categorização, ou seja, escolha de categorias (classificação e agregação). Categoria, em geral, é uma forma de pensamento e reflete a realidade, de forma resumida, em determinados momentos.

Na perspectiva da análise do conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns.

A síntese do processo referido apresenta-se de seguida, em que os professores e assistentes operacionais são designados por E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12 e E13 (Entrevistados).

Tabela 2

*Unidades de Referência mais Frequentes no Discurso dos Entrevistados*

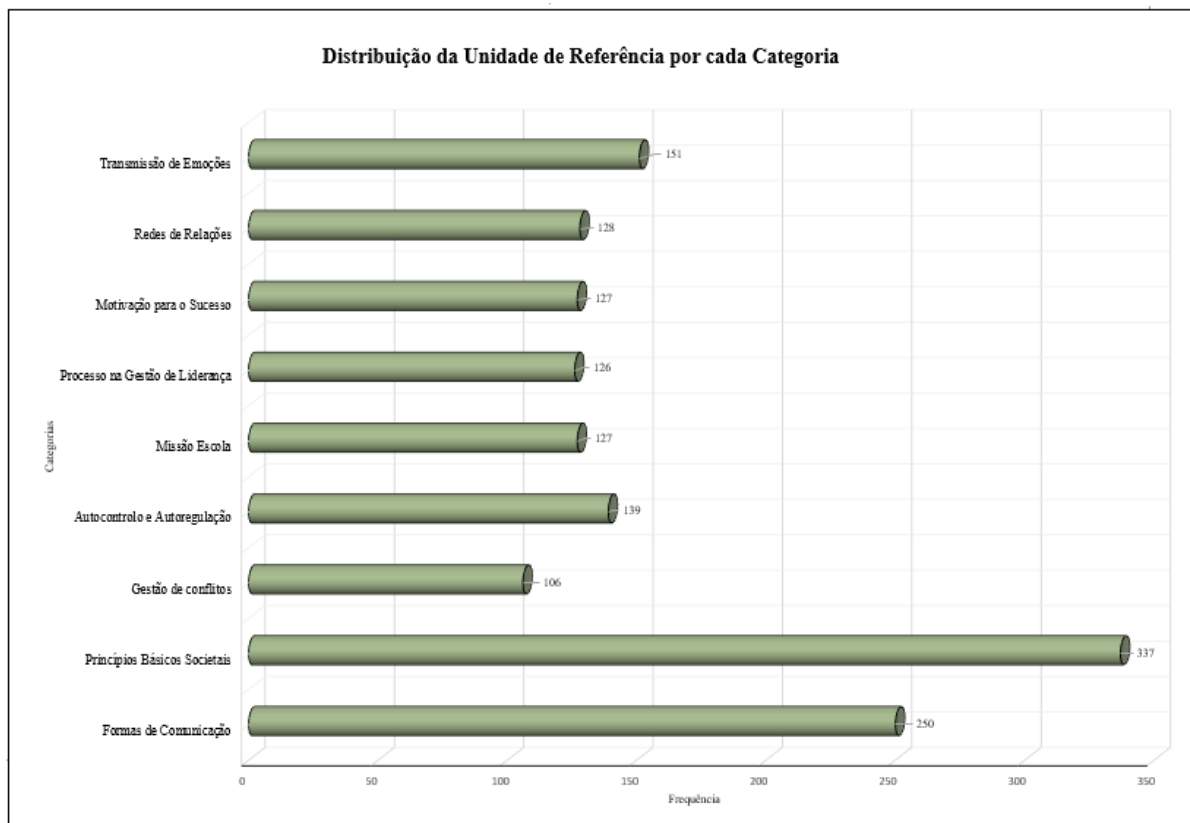
Categorias	Subcategorias	Unidade de referência (n)													Total	
		E01	E02	E03	E04	E05	E06	E07	E08	E09	E10	E11	E12	E13	Tn	Tc
Formas de Comunicação	Diálogo	7	2	3	7	4	7	5	9	7	7	3	4	3	68	250
	Comunicação	15	5	4	8	7	9	5	10	9	3	5	3	6	89	
	Decisão	5	2	2	5	3	6	3	6	8	6	1	2	2	51	
	Interpretação	3	3	3	3	4	6	6	2	5	1	4	1	1	42	
Princípios Básicos Societais	Foco de Conflito	12	2	8	9	10	13	7	8	6	5	3	2	4	89	337
	Ética	16	6	7	7	11	12	6	10	16	4	5	3	5	108	
	Moral	7	3	4	6	6	10	4	6	11	4	1	3	2	67	
	Fazer o Bem	9	2	5	4	2	12	3	6	14	6	3	3	4	73	
Gestão de conflitos	Foco de conflito	18	5	7	10	6	15	6	13	12	5	2	5	2	106	106
Autocontrole e Autoregulação	Diálogo	5	3	4	4	2	3	5	4	4	6	2	2	6	50	139
	Relações Informais	7	2	6	2	2	4	3	6	2	2	1	3	3	43	
	Cooperação	4	1	2	3	4	2	5	5	7	4	6	1	2	46	
Missão Escola	Evolução	6	1	2	3	1	2	3	6	4	1	0	0	3	32	127
	Mudança	9	6	4	4	1	2	6	1	3	4	1	0	1	42	
	Inovação	10	4	5	4	4	4	7	1	7	3	1	2	1	53	
Processo na Gestão de Liderança	Decisão	4	2	5	3	3	1	2	1	4	3	4	5	5	42	126
	Relacionamento	3	1	4	4	7	6	2	5	4	2	5	3	2	48	
	Inovação	8	4	1	2	4	4	4	3	3	2	1	0	0	36	
Motivação para o Sucesso	Comunicação	8	3	5	4	6	4	1	3	5	6	4	5	2	56	127
	Interpretação	3	2	1	2	3	2	2	2	1	4	2	1	1	26	
	Elogio	3	2	1	1	5	1	2	1	1	4	2	4	1	28	
	Responsabilidade	2	0	1	1	3	1	2	0	3	0	2	1	1	17	
Redes de Relações	Colaboração	5	3	6	3	3	3	2	4	1	3	2	1	0	36	128
	Comunicação	4	5	2	2	5	4	2	4	5	4	3	2	2	44	
	Organização	2	4	2	2	4	6	4	2	3	1	1	2	2	35	
	Liberdade	1	1	0	4	2	2	0	1	2	0	0	0	0	13	
Transmissão de Emoções	Egocentrismo	5	3	2	1	4	4	0	1	4	3	1	1	2	31	151
	Desassossego	4	2	5	1	4	6	0	2	6	4	1	3	0	38	
	Empatia	7	4	3	2	5	7	3	6	4	5	6	3	2	57	
	Clima de medo	2	1	2	0	3	2	0	2	6	1	2	3	1	25	

Fonte: Autor

Através das unidades de referência de cada uma das categorias elaboramos um gráfico da sua distribuição. (gráfico 1):

### Gráfico 1

*Distribuição da Unidade de Referência por cada Categoria*



Fonte: autor

Os resultados da análise de conteúdo são apresentados de forma mais pormenorizada em quadros, seguidos por uma síntese dos aspetos mais relevantes extraídos das entrevistas.

### Motivação Profissional

A motivação profissional visa perceber as motivações e os contributos para o exercício do cargo de diretor, subdividindo-se em duas subcategorias, a saber: as motivações para o exercício do cargo de diretor e se é capaz de ler as suas próprias emoções. (Quadro 3 e 4)

**Quadro 3***Formas de Comunicação*

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Formas de comunicação	Diálogo	“nem sempre age de maneira racional...” (E3) “...precisava de ouvir um bocadinho os outros e depois avançar...” (E1)
	Comunicação	“...não consegue separar a parte profissional da emocional.” (E4) “...as emoções dela vão alterar o comportamento das pessoas ou vão prejudicar a vida das pessoas.” (E5)
	Decisão	“...não consegue ter noção dos comportamentos e das emoções que está a transmitir aos outros...” (E9)
	Interpretação	“...tem um véu a tapar pois não consegue demonstrar afeto, reconhecimento...” (E8)

Fonte: Autor

Como podemos observar no quadro 3, dez entrevistados consideram que o diretor poderia fazer mais e melhor em prol do outro, ao mesmo tempo que seria veículo da novidade e contribuindo para a melhoria do ensino e para a construção de uma sociedade melhor. O entrevistado dez diz mesmo que “Há momentos que apresenta grande instabilidade, não tem bem noção das emoções que está a transmitir”, posição corroborada pelo oitavo entrevistado que diz “não consegue reconhecer as suas próprias emoções”. O entrevistado sete afirma que “depois da primeira decisão, há um reformular dessa mesma decisão, tentando, julgo eu, ter em conta precisamente isso mesmo, as emoções.” A maioria dos entrevistados nota um desassossego interno por parte de quem gere a escola.

**Quadro 4***Princípios Básicos Societais*

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Princípios Básicos Societais	Foco de conflito Ética Moral Fazer o bem	<p>“Não...acho que não... parte do pressuposto que quer, pode e manda. Por exemplo, pode não mexer com a ética em termos de lei, mas possivelmente mexe com a ética em termos morais...” (E5)</p> <p>“...naquele momento fulcral não pondera e não tem bem a noção das consequências.” (E9)</p> <p>“Não existe equidade de tratamento de todos os alunos do agrupamento...” (E6)</p> <p>“tenta fazer sim, o melhor em termos éticos...” (E1)</p>

Fonte: Autor

Questionados sobre se o diretor pondera as consequências éticas e morais das suas decisões, o entrevistado diz, diz que “pondera as consequências éticas e morais nas decisões que toma”, mas qualquer decisão que toma, fá-lo tendo sempre em conta a imagem do Agrupamento de Escolas e a sua também. Eticamente também pensa primeiro na sua perspectiva pessoal. Muitas vezes as suas decisões são mal interpretadas porque não são explicadas.

**Relações Interpessoais**

De seguida, pretende-se aferir o nível de entendimento e relacionamento entre o diretor e os agentes educativos, através das categorias gestão de climas e conflitos e interações/clima de abertura com professores e assistentes operacionais (Quadro 5 e Quadro 6).

**Quadro 5***Gestão de Climas e Conflitos*

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Gestão de Clima e Conflitos	Foco de conflito	<p>“...os impulsos e as emoções negativas foram mudando, agora pede que as pessoas coloquem a questão por escrito, por exemplo, que formalizem, isso dará tempo para repensar a forma como vai ser gerida a situação.” (E7)</p> <p>“Nem sempre controla, o que tiver a dizer, diz na hora. Tanto o bom como o mau. Seja em que lugar for, seja a que hora for.” (E12)</p> <p>“Cheguei a ter conflitos pois acredita em tudo o que lhe vão dizer, e nem sempre é verdade.” (E13)</p> <p>“Não resolve diretamente, passa sempre para terceiros.” (E8)</p>

Fonte: Autor

No tocante à gestão de climas e conflitos, os treze entrevistados referem, unanimemente, que é de grande importância a existência de um ambiente de abertura entre o diretor e a restante comunidade educativa, nomeadamente os professores e os assistentes operacionais. Desta forma, conseguem gerir conflitos e resolver problemas com os quais se deparam no dia-a-dia no exercício do cargo. De igual forma, referem a comunicação como fator preponderante de uma liderança e gestão eficazes, socorrendo-se dos meios que têm ao seu alcance para esse efeito. Mas nem sempre acontece. Assim, o entrevistado três destaca que “é muito importante esse clima de abertura”, apesar de ser difícil mantê-lo. Acrescenta, ainda, que “devia investir numa boa comunicação e na resolução favorável de conflitos” e até na realização de formações para dar conhecimento de aspetos que possam dificultar o profícuo funcionamento da instituição, como sendo “formação direcionada para aspetos da legislação”. O primeiro entrevistado destaca que os aspetos referidos assumem na atualidade um lugar de destaque, “pois é cada vez mais necessário haver uma cultura de abertura, de diálogo, de comunicação clara do que se pretende fazer”. Enfatiza, também, que “se não existir uma

comunicação eficaz, nada pode ser feito e não se avança”. Este entrevistado dá, ainda, destaque ao trabalho em grupo como forma de gerir questões pertinentes, pois salienta que “não pode trabalhar cada um por si, mas todos em prol de uma escola melhor”.

#### Quadro 6

*Interações/Clima de Abertura com Professores e Assistentes Operacionais*

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Autocontrolo	Diálogo	“Tem um bocadinho de dificuldade. O problema é quando é apanhada de surpresa. Como não preparou salta-lhe a tampa. É o problema do autocontrolo.” (E1)
Autoregulação	Relações Informais Cooperação	“Um diretor para liderar, na minha opinião, não se pode dar bem com Deus e com o Diabo, ou seja, tem que ter uma postura firme na decisão que vai tomar, independente de ela agradar a uns e não agradar aos outros.” (E4)

Fonte: Autor

Quando falamos de autocontrolo, estamos a referir-nos à habilidade de inibir impulsos fortes. Por outro lado, a autorregulação tem a ver com a redução da frequência e da intensidade desses impulsos por meio da sua administração adequada. De certo modo, a autorregulação é o que torna o autocontrolo possível.

Brown (1998), define autoregulação como “a capacidade da pessoa de planear, monitorizar e direcionar o seu comportamento em circunstâncias mutáveis”.

O diretor, de acordo com o primeiro entrevistado, “na posição em que está, deve fazer concessões (autoregulação).” “Mete uma coisa na cabeça, tem aquele objetivo e tem que ser assim.” O entrevistado nove acredita que “quando investe tempo investe-o depois de ter tomado uma atitude que provavelmente não foi a mais correta, ou então sabe que dali vai tirar algo. Ou seja, acaba por resolver os problemas que criou.”

No tocante às interações/clima de abertura com professores e assistentes operacionais, os treze entrevistados voltam a elencar a capacidade de diálogo e contacto informal como pontos fracos das relações interpessoais. Neste sentido, o entrevistado cinco considera o diálogo “um ponto fraco da liderança.” O entrevistado sete é da opinião, de que “há uma remissão de casos problemáticos, para as lideranças intermédias.” O entrevistado 3 acrescenta que “deveria falar com todos num clima de abertura e interagir frequentemente com todos os elementos, pois existem professores que neste momento ainda não conhecem o diretor.”

O entrevistado seis questionado vai na mesma linha de entendimento, considerando que “é no contacto informal que desabafam melhor e deveria acontecer mais vezes” e assim resolveria “os problemas que vão surgindo”. Várias vezes destaca como essência das relações interpessoais a total disponibilidade e abertura para com o outro e refere, “no dia-a-dia, a porta do diretor está sempre fechada, é raro estar disponível.”

### **Projeto Educativo – Estratégias/Valores e ação do Diretor**

Um projeto Educativo é, segundo a definição de Costa (1997), “um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade da própria escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência da ação educativa”. Isto é, um Projeto Educativo é um documento de orientação pedagógica que, não podendo contrariar a legislação vigente, explicita os princípios, os valores, as metas, as estratégias através das quais a escola propõe realizar a sua função educativa.

Nesta categoria, pretende-se perceber a ação do diretor no seu quotidiano com professores e assistentes operacionais, tendo em conta o cumprimento dos objetivos que definiu

para o Agrupamento de Escolas no Projeto Educativo, pautando-se pelas competências emocionais.

### Quadro 7

#### *Missão Escola*

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Missão Escola	Evolução	“Tenta inovar, é muito dinâmica, tenta integrar aquilo que acha que é melhor para a nossa situação e para a nossa realidade.” (E1) “...o objetivo de um diretor é precisamente a evolução da própria instituição.” (E4)
	Mudança	“...o pedir que se reflita sobre o insucesso ou a qualidade do sucesso.” (E7)
	Inovação	“...conseguiu fazer com que os professores fossem mais humanos e que pensassem no aluno na sua perspetiva holística.” (E9)

Fonte: Autor

Começando pelas estratégias usadas na atuação com a comunidade educativa, as posturas dos entrevistados são ligeiramente diferentes. Por um lado, o entrevistado um considera que o Projeto Educativo é um documento de todos, pelo que a colaboração de cada um é essencial. O segundo entrevistado, apesar de estar em sintonia com o primeiro, acrescenta o facto de se tratar de um documento feito e direcionado para as pessoas, logo deve retratar o fator humano o mais possível, para “que cada um se reveja” nele. É “um projeto das pessoas”, pelo que estão no centro da sua construção e concretização. O entrevistado oito afirma que “somos constantemente bombardeados com atividades que surgem de repente e que impedem que possamos concluir os programas e que sejam trabalhadas as competências das disciplinas.” O entrevistado dez diz que “propõe sempre novos desafios aos professores, principalmente.” O segundo entrevistado declara “tenta investir nas redes sociais para chegar a toda a comunidade educativa, motivando assim para fazer mais e melhor.”

Relativamente à capacidade para motivar para a missão da escola, todos os entrevistados colocam a tónica num acompanhamento próximo, por exemplo se atribuir responsabilidades a um assistente operacional pode ser motivador para que todos os outros colaborem da mesma forma. Quanto aos professores, destacam as boas relações que mantêm com os alunos, reconhecidas pela comunidade educativa envolvente, o que julga ser “muito estimulante para nós e gratificante, perceber que a educação é uma tarefa de conjunto”, salienta o entrevistado dez. Já o entrevistado treze insiste na felicidade para que o espírito de missão possa fluir naturalmente. Para ele, há que “criar momentos de felicidade de autoconhecimento” das próprias pessoas para se sentirem envolvidas nessa missão, pois assim cada um pode dar o melhor de si. “O diretor, deve criar contextos para que as pessoas se sintam bem.” Contribuiu para isso o elogio, com merecimento e equilíbrio, “elogiar quando há que ser elogiado”.

### **Cultura da Organização e propostas de melhoria**

Neste ponto, pretendeu-se conhecer a ideia de cultura escolar do diretor, os constrangimentos e a forma como atua, atendendo, ainda, à valorização das competências emocionais. Para o efeito, tentou-se analisar a ação de união/conciliação; adversidades e estratégias de remediação; intervenção na procura de melhores desempenhos na escola /capacidade de motivar o outro; importância do “Eu” no sucesso da escola.

**Quadro 8***Processo na Gestão de Liderança*

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Processo na Gestão de Liderança	Decisão	“É um perfil inconstante. Não é o deixa andar, mas tem de se fazer, dentro da opinião dele.” (E2) “Sim, tem reuniões connosco, foca os aspetos negativos, mas também os positivos.” (E10)
	Relacionamento	“...promove muito a competição entre os vários estabelecimentos de ensino que temos...não é bem um diretor, é um gestor de recursos.” (E9) “É uma liderança muito floreada.” (E5)
	Inovação	“Motiva os funcionários para o sucesso...por vezes aceita as nossas propostas.” (E11)

Fonte: Autor

No que diz respeito à dimensão cultura da organização e processo de melhoria, os entrevistados colocam o enfoque na pessoa do diretor, responsabilizando-o pelo grau de harmonização existente no seu agrupamento. Afirmam que o diretor se deve assumir como a garantia de uma escola coesa, unida, com espírito de equipa, em que o seu líder será o centro de toda a ação, pois atua tendo em vista um objetivo, um fim comum. Neste sentido, o entrevistado um afirma exatamente o contrário em relação à pessoa do diretor “...falta a capacidade para inspirar os outros a chegar aos objetivos...”, enquanto o entrevistado sete diz que “...devia dar do seu tempo para conhecer melhor as pessoas, qual o talento daquela pessoa, o que pode potencializar, o que aquela pessoa pode trazer mais e melhor para o seu projeto.” Quanto ao entrevistado seis, arroga que só o diretor poderá dar a garantia da união na escola. Para ele, o diretor é “um guia, orientador, líder que deve levar os outros com posturas reconhecidas por todos”. Mas isto não acontece a grande maioria das vezes “A sua liderança é autoritária e pouco empática. Não se coloca no lugar dos outros...”, diz o mesmo entrevistado.

**Quadro 9***Importância do “eu” no Sucesso da Escola*

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Motivação para o sucesso	Comunicação	“Somos todos um bocadinho pressionados e não motivados para o sucesso. Motiva-nos obrigando-nos a preencher muita papelada, caso não cumpramos os objetivos do sucesso.” (E3)
	Interpretação	“Eu acho que tenta motivar pela consciencialização dos pressupostos legais...” (E7)
	Elogio	“Se chegar lá e nos elogiar, claro que o gosto pelo trabalho aumenta.” (E12)
	Responsabilidade	“Não motiva muito para o sucesso e grande parte das vezes não sabemos onde anda o diretor.” (E2) “Vence-nos pelo cansaço.” (E8)

Fonte: Autor

Na dimensão Motivação para o sucesso da escola, os diretores por vezes não imaginam a visão que os outros possuem de si e da sua intervenção enquanto diretor. Assim, o entrevistado um refere que “...continuo a achar que há um problema de comunicação...trabalha um bocado na base do eu quero isto, tu vais fazer isto...e as coisas caem de cima para baixo e não há um input dos que estão em baixo para ajudar o que está em cima”. Continua ainda afirmando “...para motivar é preciso ouvir e interpretar.” O entrevistado seis diz, assertivamente, que “Há uma motivação para o sucesso, mas para o sucesso artificial.” Acresce ainda o facto de não ver as aprendizagens efetivas dos alunos a melhorarem, mas só melhoraram as classificações dos mesmos. Também o entrevistado nove centra a sua atenção nas emoções do diretor “...um diretor deve sentir o pulsar do coração. Deve estar lá todos os dias, todos os momentos e dar valor a toda a gente.” Acresce ainda o facto de não ver muito estímulos positivos do diretor em relação aos professores.

## Competências Emocionais

Esta dimensão pretendeu levar a uma definição e caracterização da inteligência emocional e dos aspetos que a influenciam. Visa-se, ainda, perceber a ação do diretor com recurso que faz às competências emocionais.

### Quadro 10

*Capacidade de Ação, ao Nível Pessoal e Profissional*

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Redes de relações	Colaboração	“Acho que o trabalho colaborativo seria benéfico para o agrupamento. Se acontece? Penso que poucas vezes.” (E4)
	Comunicação	“Quando é preciso comunicar e de forma rápida, temos diversos canais à nossa disposição.” (E1)
	Organização	“A personalidade tem a ver com a questão de organização da própria escola, cultiva uma organização de poder onde os adjuntos do diretor estão também nos órgãos que decidem.” (E6)
	Liberdade	“Existe um regime de pensamento único” (E6)

Fonte: Autor

Avaliar a capacidade de ação, a nível pessoal e profissional de um diretor nem sempre é tarefa fácil. Todos os entrevistados foram unânimes em afirmar que o diretor deveria ser mais dialogante, que primasse pela abertura, pela participação e colaboração. O entrevistado um destaca o facto de “...ter conseguido implementar no terreno algumas situações que facilitam o trabalho colaborativo entre professores, por exemplo, as reuniões das equipas pedagógicas.” O entrevistado três pensa que o diretor deveria estar mais ligado a todos, “...está sempre no gabinete, muitos professores nem sequer sabem quem é.” O entrevistado cinco afirma que o diretor não se preocupa em “dar um espaço para as pessoas colocarem questões”. Segundo ele, esta postura define-o como um diretor que nem sempre procura a solução, por isso, não evita os problemas.

**Quadro 11***Capacidade de Decisão e Gestão de Situações*

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Transmissão de emoções	Egocentrismo	“Dá razão a quem acha que é mais seu amigo.” (E10)
	Desassossego interno	“Tenta agradar a Gregos e a Troianos.” (E11)
	Empatia	“Desacordos? Passa a bola sempre para os outros.” (E8)
	Clima de medo	“Nunca se coloca no lugar do outro, não lhe interessa” (E2) “...eu tenho medo de dar aulas nesta escola.” (E9)

Fonte: Autor

Continuando a análise, o entrevistado nove diz que a participação do outro não é levada em linha de conta quando tem que decidir, “o diretor também deve gerir conflitos e disputas, neste momento não sinto confiança nem que me defendam quando eu precisar.” Já o entrevistado um pensa que “...tenta sanar, calando!” Tenta esconder e camuflar os problemas para dar o mínimo de justificações possíveis e parece nunca demonstrar sentimento de culpa. O entrevistado seis afirma que o diretor “Resolve desacordos e conflitos com alguma arrogância quando tem que o fazer pessoalmente, mas a maior parte das vezes são as chefias intermédias que são chamadas a resolverem os problemas.” O entrevistado sete assevera que “... o clima que resulta desses conflitos, não é tão rapidamente sanado, porque fica ali quase uma espécie de tabu entre os diversos intervenientes. Não há uma abertura, não há um falar abertamente da situação.”

## **2. Discussão De Resultados**

Ao longo da discussão, deseja-se dar resposta à questão de investigação colocada. Assim, procura-se conhecer as características da inteligência emocional que norteiam a ação de um diretor de escola e que perspectivas têm os professores e os assistentes operacionais relativamente à forma como é levada a cabo a liderança. Procura-se clarificar até que ponto as

características de inteligência emocional, definidas por autores de referência, se encontram presentes na ação praticada pelo diretor e vão ao encontro das expectativas dos professores e assistentes operacionais. Para isso, a discussão terá por base os objetivos específicos definidos, aos quais se pretende dar resposta com os dados recolhidos.

Verificar se a atuação de um diretor de escola é orientada por características de inteligência emocional, na perspetiva dos professores e assistentes operacionais.

Numa primeira etapa, pretende-se conhecer a atuação do diretor deste agrupamento de escolas no sentido de perceber se é orientada por características de inteligência emocional.

Discutindo as entrevistas dos treze entrevistados e as respostas, facilmente se percebe que apresentam uma avaliação que não é muito positiva em relação às competências emocionais.

Pode ler-se que todos consideram que o diretor nem sempre é capaz de ler as suas emoções e de ponderar as consequências éticas e morais das suas decisões. Não reflete sobre as críticas que lhes são feitas, na tentativa de melhorar. Para eles, o reconhecimento dos valores e objetivos deveriam ser uma constante e quase nunca demonstra, uma preocupação de aperfeiçoamento das competências pessoais, não inspirando assim confiança nem transparência.

De acordo com Garcia (2001), estes líderes precisam mesmo de “desenvolver-se como pessoas, de libertar energia criativa nos seus colaboradores, de contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária” (p.1). Também Damásio (2011) ajuda a entender as suas decisões diárias ao referir que são as emoções que ajudam o ser humano em geral, e obviamente, os diretores de escola, a prever um futuro e até a planear as ações que vão encetar. Weisinger

(1998, citado por Nikolaou & Tsaousis, 2002) sugere mesmo que existe uma relação direta entre inteligência emocional e sucesso no trabalho.

Veja-se aqui a descoberta do eu ideal, que permite “ver a pessoa que queremos ser” (Goleman et al, 2002, p. 135), do eu real, e a evidente tomada de consciência dos pontos fortes e fracos em que “abrimos caminhos para as alterações a introduzir no estilo de liderança” (Goleman et al., 2002, p. 135).

Refira-se, também, a teoria de Goleman et al. (2002) sobre as pessoas autoconscientes, “são realistas - nem demasiado críticas em relação a si próprias nem ingenuamente confiantes” (p. 60). Mais ainda, “alguém que possua uma elevada autoconsciência sabe onde está colocada e porquê” (Goleman, 1998, p. 96). É no contexto deste realismo, que questionados sobre o controlo das emoções negativas ou o facto de inspirar confiança e otimismo, dez dos entrevistados julga que ele o faz, mas poucas vezes.

A autoconsciência reflete-se também na forma como o sujeito lida com as suas próprias fraquezas. Na mesma obra, Goleman (1998) afirma: “As pessoas autoconscientes conhecem – e estão confortáveis a falar sobre-as suas limitações e fraquezas, e frequentemente demonstram uma sede de crítica construtiva” (p. 96).

Do exposto pelos treze inquiridos, ressalta que os líderes autoconscientes “conhecem os seus valores, objetivos e sonhos. Sabem para onde vão e porquê” (Goleman et al., 2002, p. 60).

Pode concluir-se da literatura consultada, que é importante que os líderes consigam gerir equilibradamente a relação que estabelecem com eles e com quem os rodeia. Ao colocar a tónica no ponto de vista e nas perspetivas dos professores e dos assistentes operacionais, pode pensar-se em Goleman e colaboradores (2002), ao explicar que “a capacidade de influência de um líder vai desde a aptidão para encontrar os temas apelativos adequados a cada um dos interlocutores, até à capacidade para conquistar a adesão dos outros e constituir redes que apoiem as iniciativas” (p. 276). É preciso não esquecer que os líderes “geram uma atmosfera

de colegialidade amistosa e são modelos de respeito pelos outros, de espírito de ajuda e de aptidão para a cooperação (...) atraem os outros para uma participação ativa” (p. 276).

O controlo dos impulsos e das emoções assume-se como uma característica imprescindível da inteligência emocional, pelo que importa verificar as divergências de posições nos entrevistados. Os assistentes operacionais possuem uma visão menos positiva do diretor, pois a maioria considera que raramente e poucas vezes percebem esse controlo.

Perceber como as características da Inteligência Emocional se encontram presentes na ação do diretor e se vão ao encontro das expectativas dos professores e assistentes operacionais.

Para responder a este objetivo da investigação, importa recordar mais uma vez as características das competências emocionais de Goleman (2007). Obviamente, há que ter em mente a capacidade de realização e iniciativa (presentes na autogestão), a consciência organizacional, o espírito de serviço (presentes na consciência social), o espírito de equipa e colaboração, a gestão de conflitos, capacidade para desenvolver os outros (presentes na gestão da relação), plenamente refletidos nos questionários deste estudo. Neste ponto da discussão, é importante manter o foco em Rego (1998), nomeadamente nas características dos líderes emocionalmente inteligentes por ele elencadas. Acrescentam-se ainda os contributos de Dulewicz e Higgs ao mostrarem que a inteligência emocional tem um papel muito importante no fenómeno da liderança em contexto organizacional (Dulewicz e Higgs, 1998, citado por Nikolaou & Tsaousis, 2002).

Ao pensar-se na autogestão apresentada por Goleman (2007), os entrevistados consideram que quase nunca o diretor atua no momento certo, não estando presente quando precisam dele.

Goleman e colaboradores (2002) referem as emoções como “a forma do cérebro nos alertar para algo de urgente e nos proporcionar um plano de ação imediata: lutar, fugir, ficar imóvel” (p. 47). Sem dúvida que, neste passo, não se pode deixar de citar Goleman (1995), quando aborda a arte do relacionamento, que contempla a capacidade de trabalhar em grupo. Mais uma vez, é Garcia (2001) que sustenta estas posições ao expor que os líderes devem “criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados” (p. 1). Confrontados com a necessidade de saber se é eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho, se compreende as suas perspectivas, se exprime satisfação perante o outro, os treze entrevistados afirmam que sempre se apresentam dessa forma.

Sobre a liderança e motivação para o sucesso, a maioria dos professores e dos assistentes operacionais apresentam uma opinião negativa. A mesma tendência apresentam na questão relativa ao atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho, relativamente à expressão da satisfação perante o outro ou no tocante ao espírito de equipa criado.

Wall (2007) vem destacar a importância das relações na liderança. Para este autor, o tempo que o líder usa para criar a ideia de que “estamos todos juntos” (p. 26) é fundamental para o sucesso. É, pois, a inteligência emocional, segundo o mesmo autor, que distingue desempenhos bons de outros pouco interessantes, posição corroborada por Cunha e Rego (2005), que valorizam nos líderes emocionalmente inteligentes a habilidade comunicativa, ajustando-a às circunstâncias e tendo como objetivo sensibilizar o outro. Desta forma, evitam conflitos negativos e explosões emocionais. Diz Goleman e colaboradores (2002), que os líderes criam um espírito de ajuda e de aptidão para a cooperação. São capazes de atrair o outro para uma participação ativa e empenhada, centrada num esforço coletivo sustentado no espírito de grupo. Neste momento da discussão, importa recordar Rego (1998), ao apresentar a ideia de que ao sintonizar as emoções dos colaboradores, os líderes ficam mais capacitados para motivá-los e entusiasamá-los.

Goleman e colaboradores (2002) perseguem relativamente à gestão das relações. Segundo estes autores, o líder terá de conhecer e ser capaz de lidar com as emoções daqueles com quem atuam, no sentido de serem capazes de desenvolver o outro.

Compreender a perspetiva dos professores e assistentes operacionais relativamente à forma como é levada a cabo a liderança.

Relativamente a este objetivo, importa trazer à discussão a empatia (consciência social), o criar laços e a capacidade de desenvolver os outros (gestão da relação).

Os entrevistados esperam que os seus líderes ajam em conformidade com as expectativas de cada um, indo ao encontro do que preconizam para a instituição onde trabalham.

Pensando no ponto de vista dos professores e dos assistentes operacionais, Goleman e colaboradores (2002) apresentam o otimismo como forma de interpretar as palavras dos diretores. Para os autores, esta capacidade permite que os líderes suportem bem os conflitos, descubram as oportunidades, em vez das ameaças e dificuldades que possam encontrar, encaram-se a si e aos outros de forma positiva (Goleman et al, 2002). Wall (2007) expõe um líder emocionalmente inteligente como aquele que lidera através da influência, sendo que a sua ação visa criar uma cultura de participação e de reconhecimento. Cunha e colaboradores (2010) vêm na mesma orientação ao salientar que estes líderes têm à sua frente uma pessoa, e não equipamentos.

Neste sentido, quando questionados, os entrevistados reconhecem que o diretor não os trata como um indivíduo, mas apenas como um membro do grupo.

Mais uma vez Goleman e colaboradores (2002) vêm explicar que a avaliação que o líder faz de si permite-lhe conhecer as suas forças e também os seus limites, tal como a autoconfiança lhe permite estar na posse de uma boa noção do seu valor e das suas capacidades. Neste ponto

da discussão, convém recordar Davies, Stankov e Robertes (1998), quando apresentam a inteligência emocional como um conjunto de aptidões necessárias para o processamento da informação emocional, traduzindo-as em capacidades da pessoa para perceber, expressar, compreender, regular e utilizar as emoções. A maioria dos professores e assistentes operacionais afirma que poucas vezes a expressão da satisfação é demonstrada.

Prosseguindo a discussão, Goleman et al (2007), destacam que estes líderes têm de ser “pessoas que despertam o nosso entusiasmo e estimulam o que temos de melhor” (p. 59).

Na explanação das características dos líderes emocionalmente inteligentes, importa destacar Cunha e Rego (2005, p. 140), quando referem que os líderes emocionalmente inteligentes “estão mais habilitados a variar as formas comunicacionais de modo ajustado às circunstâncias, para atuar de acordo com a oportunidade, para articular uma visão e utilizar um discurso sensibilizador dos seus alvos”

Refletir sobre a importância das competências emocionais no sucesso da liderança.
---

Uma reflexão sobre a importância das competências emocionais no sucesso da liderança pressupõe que entrem em discussão todas as competências individuais e sociais preconizadas por Goleman e seus colaboradores (2007).

A literatura existente facilmente confirma que identificar indivíduos com as capacidades certas para serem líderes eficazes de uma organização/instituição, estabelecimento de ensino, não se consegue através do reconhecimento de capacidades intelectuais extraordinárias.

Segundo o modelo de competências sociais apresentado por Goleman (2007), a gestão das relações deve ser conseguida para que haja um sucesso na liderança. De acordo com as afirmações dos entrevistados, não é visível a capacidade para desenvolver os outros, no sentido em que o líder deve ser capaz de “desenvolver as capacidades dos outros dando-lhe feedback

e orientação” (p.59). São eles quem “ajudam as pessoas a identificar os seus pontos fortes e fracos, ligando-os às suas aspirações pessoais e profissionais” (p. 83) Da mesma forma, “encorajam os empregados a estabelecer objetivos de desenvolvimento de longo prazo e ajudam-nos a conceber planos para atingir esses objetivos, não deixando de ser explícitos em relação às responsabilidades próprias de cada um” (p.83). É um facto que a inteligência emocional está relacionada com vários indicadores do desempenho no trabalho, principalmente na posição assumida na hierarquia da instituição (Lopes, Grewal, Kadis, Gall, & Salovey, 2006).

Trazendo à discussão a literatura existente, das entrevistas apresentadas, pode-se concluir que este diretor não é visto como forte impulsionador da melhoria nos seus estabelecimentos de ensino. À luz dos elementos essenciais da eficácia da liderança expostos por George (2000), os diretores emocionalmente inteligentes sentem que desenvolvem um sentido coletivo relativamente aos objetivos e às metas a atingir, incutindo a visão e modo como os alcançar, para além de instalarem nos outros o conhecimento e a avaliação da importância das atividades e comportamentos no trabalho. Estes líderes manifestam a necessidade de saber que aqueles que consigo trabalham possuem a consciência dos problemas e das consequentes oportunidades. Olhando para Goleman e colaboradores (2002), vê-se neles capacidade de realização, pois possuem “padrões de exigência elevados que impelem a procurar permanentemente formas de melhorar” (p. 274). Estes líderes “são pragmáticos, fixando metas mensuráveis, mais ambiciosas, e sabem calcular os riscos, para que os objetivos sejam ambiciosos, mas viáveis” Procuram melhorar-se a si próprios, e aos que lhe rodeiam, e têm “a vontade de estar sempre a aprender - e a ensinar - formas melhores de fazer as coisas” (p. 274). De acordo com as respostas dadas, o diretor não tem a plena consciência dos problemas e não conhece os focos onde deve atuar. Assim, para que as reuniões de trabalho tantas vezes

promovidas pelo diretor sejam úteis, “o líder tem de estar aberto a tudo – às más notícias como às boas” (p.90).

Relativamente à ajuda aos outros no desenvolvimento dos pontos fortes na satisfação das necessidades da comunidade educativa, ou na procura de novas orientações e de novos caminhos, não há acordo pleno, pois dois deles consideram que o faz “quase sempre”, ao contrário dos “nunca” dos outros onze.

Continuando na mesma linha de discussão, existe uma forte preocupação na gestão das situações e na capacidade de decisão do diretor, manifestada tanto por professores, como pelos assistentes operacionais. Na realidade, as afirmações dos entrevistados não vão de encontro ao que Goleman preconiza para a gestão de conflitos, ao salientar que os líderes “trazem os conflitos à luz do dia, reconhecem os sentimentos e as opiniões de todas as partes e, depois, canalizam a energia para um ideal comum” (Goleman et al., 2002, p.276). De acordo com o mesmo autor, se se perguntar a qualquer homem de negócios “O que é que efetivamente os líderes fazem?” obtém-se como resposta “Os líderes definem uma estratégia; eles motivam; eles criam uma missão; eles constroem uma cultura”. Quando a questão não é o que os líderes fazem, mas o que devem fazer, a resposta é também unânime: “O trabalho fundamental do líder é o de alcançar resultados” (p.78).

Analisar o perfil do diretor nas dimensões relativas à sensibilidade emocional, à empatia, à compreensão das emoções próprias e dos outros, ao auto-encorajamento e ao autocontrolo emocional.
--

Nos elementos imprescindíveis à eficácia da liderança, apresentados por George (2000), há que ter em conta a capacidade de desenvolver o sentido coletivo no tocante aos objetivos e

metas a alcançar, no sentido em que o diretor, pode tornar os seus colaboradores mais recetivos e apoiantes da visão estratégica da instituição que lidera.

Face ao exposto, pode ler-se nas entrevistas muitas das ideias patentes na literatura existente e já referida. Assim, percebem-se características de uma liderança que em nada é inspiradora. Para Goleman e colaboradores (2007) o autor e seus colaboradores, os líderes emocionalmente inteligentes, conseguem levar inspiração às pessoas, entusiasmando-as de tal maneira que as fazem dedicar-se e empenhar-se no trabalho. Só eles conseguem gerar “uma atmosfera de colegialidade amistosa”, para além de atraírem “os outros para uma participação ativa, entusiástica e empenhada no esforço coletivo”, só eles “atraem e cimentam a identidade e o espírito do grupo”. São capazes de “dar um feedback construtivo”, o que faz deles “bons mentores e conselheiros” (Goleman 2002, p. 276). Mas isto não se verifica nas entrevistas efetuadas, pois nelas ficou espelhada a pressão para a participação ativa e o feedback poucas vezes ocorre e raramente de maneira construtiva.

Do exposto, pode destacar-se que deveria existir um reforço da promoção do autoconceito, da felicidade e bem-estar e do reconhecimento do outro. Também se depreende dos resultados obtidos que os treze entrevistados reclamam o facto de o diretor não compreender bem a perspetiva dos outros.

Passando à literatura citada, reveja-se Garcia (2001), que vem defender um novo paradigma de líder, designando-o por líder pós-convencional, caracterizando-o como aquele que tem a capacidade especial de pensar de forma diferente, “de contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados” (p. 1).

Invocando novamente Goleman e colaboradores (2002), pode ler-se que ao darem tempo de escuta e participação aos seus seguidores, o líder, aqui diretor, permite que as partes cheguem às conclusões inevitáveis e por ele desejadas, evitando reações desagradáveis. São

líderes que se apoiam “nos sentimentos de confiança e respeito das partes interessadas para obter a adesão e o seu empenho” (p. 89). De facto, “ao lembrarem continuamente às pessoas qual é o objetivo mais vasto do seu trabalho (...) dão mais significado a tarefas do dia-a-dia que, de outra forma, seriam sentidas apenas como prosaicas e comezinhas” (p. 80)

Para os autores já citados, Goleman et al. (2002), os líderes, “ao tratar os empregados como pessoas (...) geram grandes laços de fidelidade e de relacionamento” (p. 86).

Todos os entrevistados consideram que o diretor está no comando da gestão da vida da escola, mas não se sente satisfeito com a delegação de tarefas ou funções. O facto de precisar de estar sempre “em cima”, demonstra falta de confiança nos seus colaboradores, não lhes reconhecendo aptidão para uma efetiva colaboração em que a autonomia seja uma realidade.

Importa ainda salientar que a capacidade de monitorizar e distinguir as próprias emoções e as dos outros está associada à capacidade de tomar a perspetiva do outro e mostrar “sintonia emocional” (Miville, Carlozzi, Gushue, Schara & Ueda, 2006).

Depois de respondidos os objetivos específicos deste estudo, pretende-se, de seguida dar resposta ao objetivo geral da investigação.

Analisar em que medida o estilo de liderança, nomeadamente a “liderança emocional” pode potencializar o clima organizacional da escola, motivando e congregando sinergias no sentido do máximo sucesso escolar e social dos alunos, na potencialização da motivação e bem-estar dos diversos membros da comunidade educativa.
---

Dos resultados obtidos nas entrevistas, percebe-se que os professores e assistentes operacionais questionados consideram que o seu diretor não faz uso da sua inteligência emocional na sua atuação como diretor. Sentem que diariamente, nem sempre norteia a sua

ação usando as emoções como fundamento. A liderança dissonante (Goleman et al., 2002) é a que aparece com maior destaque. Apesar de poucas divergências nas posições assumidas pelos professores e assistentes operacionais, não é reconhecida no diretor uma postura ressonante na organização que lidera.

Verifica-se nas respostas às questões colocadas nas entrevistas uma atuação dissonante, pois afirmam que usa no decurso da sua função atuações como pressionar e até dirigir. Prefere que “tudo passe por ela”. Por tudo isso, julga que assim está no caminho certo da liderança da escola. De facto, esta atuação, não proporciona bons resultados.

Em conclusão, por tudo o que foi apresentado neste capítulo, predomina a consciência de que as características inerentes à inteligência emocional não norteiam a ação deste diretor de escola, nomeadamente no que diz respeito à preocupação em fazer mais e melhor na instituição. A visão dos professores e dos assistentes operacionais é unânime quando afirmam que o diretor está ausente quando precisam dele.

No que diz respeito aos aspetos a melhorar na atuação do diretor, começando pelas competências pessoais, dá-se especial destaque à reflexão que deve fazer sobre as críticas que lhe são feitas.

Passando às competências sociais, também se denotam divergências na certeza da liderança e motivação dos colaboradores para o sucesso. A motivação por parte do diretor deve ser mais marcada, mais ressonante. Raramente ultrapassa os interesses pessoais em prol do grupo.

Do exposto pode depreender-se que possuir características de inteligência emocional é um fator essencial para uma gestão eficaz das organizações educativas (Ruivo, 2014). Cooper (1997, citado por Zeidner et al., 2004), vem acrescentar que as pessoas com elevados níveis de inteligência emocional experienciam maior sucesso na carreira, conseguem relações

interpessoais mais sólidas, têm um perfil mais adequado para a liderança e têm um funcionamento mais saudável do que pessoas com baixo nível de inteligência emocional.

## Considerações Finais

Na revisão da literatura feita sobre a temática em estudo, constatou-se que ao longo do século XX as emoções têm vindo a ganhar um papel de destaque, não só nas atuações enquanto indivíduos, como a nível organizacional.

Na história do homem e na sua organização social, o fator emocional esteve sempre presente. Ainda que não conheça um lugar de destaque, segundo LeDoux (2000), a emoção está intimamente ligada à evolução da espécie humana, permitindo perceber o que fomos, o que somos e para onde caminhamos.

A pesquisa bibliográfica que fundamentou o enquadramento teórico, coloca o indivíduo perante a necessidade de usar as suas emoções em toda e qualquer atuação, de forma a poder ser bem-sucedido. Os indivíduos emocionalmente inteligentes “são os que usam a razão para compreender as emoções (as suas e as dos outros) e lidar com elas, e que recorrem às emoções para interpretar a envolvente e tomar decisões mais inteligentes” (Cunha et al., 2010, p. 252). Contudo, Goleman (2002) argumenta ainda que o mundo tem ignorado um conjunto extremamente significativo de competências e habilidades que dizem respeito às pessoas e às emoções. De facto, Goleman e colaboradores (2002, p. 47) consideram que as emoções “são cruciais para a sobrevivência”.

Em Bar-On e Parker (2000) pode ler-se “hoje em dia, os locais de trabalho consideram que a inteligência emocional é mais valiosa do que as competências técnicas e cognitivas” (p. 149). Lê-se ainda que, apesar de o conceito da inteligência emocional ser relativamente recente, “a preocupação em melhorar as competências sociais e emocionais nos locais de trabalho tem já uma grande história” (p. 149).

Sabendo-se que não existem estudos perfeitos, encontraram-se algumas limitações neste estudo que poderão ser superadas em futuras investigações. Assim, destaca-se a fraca

amplitude do conhecimento na área da Inteligência Emocional do diretor da escola, o que dificultou o desenvolvimento de todo o processo.

Na prática, as limitações prenderam-se com a aplicação dos questionários à totalidade dos professores e assistentes operacionais das escolas participantes. Na verdade, muitos dos docentes não responderam aos questionários por várias razões: por se encontrarem no final do ano letivo, com exames nacionais, avaliações e cansaço acumulado. Foi sentido outro constrangimento no facto de o objeto de estudo ser o diretor da própria escola onde professores e assistentes operacionais exerciam funções.

Assim, propõe-se uma amostragem maior e um alargamento da área geográfica de estudo, pois proporciona-se um maior alcance das conclusões retiradas e evita-se a concentração numa só área territorial, acautelando-se a influência nos resultados.

Considerando os resultados obtidos e a análise dos dados, pretende-se deixar algumas recomendações que podem constituir contributos valiosos para a temática em estudo, no sentido de contribuírem para que a atuação do diretor de escola seja orientada por características de inteligência emocional que vão ao encontro das aspirações/desejos e expectativas do corpo docente e dos assistentes operacionais, contribuindo, assim, para a existência de uma escola de sucesso.

Deste modo, parece importante o desenvolvimento das seguintes ações:

- Formação para os diretores

A formação constitui um dos elementos do desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, considera-se oportuna a frequência de formações na área da liderança e da gestão de conflitos, de forma a conseguir-se ultrapassar dificuldades que vão surgindo no desempenho do cargo, uma vez que o objetivo passa por encontrar ferramentas, mecanismos e estratégias que permitam lidar com o outro de forma a alcançar objetivos.

- Criação de mecanismos de avaliação

A auto e a heteroavaliação constituem pilares de extrema importância na melhoria da atuação de todos os profissionais. De forma a perceberem os pontos fracos, aos olhos dos professores e assistentes operacionais, sugere-se a criação de um mecanismo de avaliação da atuação do diretor. Dele, resultarão inevitavelmente os aspetos fortes e os pontos fracos/fragilidades da liderança. Assim, o diretor poderá melhorar o desempenho e ir ao encontro das expectativas dos seus colaboradores. Pensa-se que o processo de avaliação interna da escola deve ganhar contornos claros, transparentes e objetivos e ser aplicado durante o mandato, a fim de evitar as perspetivas mais pessimistas apresentadas nas respostas dos intervenientes.

Também se sugerem encontros do diretor com os grupos intermédios com o objetivo de avaliar as práticas de gestão e administração da escola.

- Plano de formação da escola

Os professores e os assistentes operacionais, enquanto agentes educativos, também serão sujeitos a formação nesta mesma linha de continuidade. Assim, para ambos, a formação em liderança emocional é uma condição essencial para o sucesso organizacional de uma escola. No grupo dos professores, e atendendo a que muitos destes desempenham cargos de lideranças intermédias, 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 partilhar experiências, as dificuldades e contributos.

Acredita-se que os líderes com competências emocionais bem desenvolvidas levam a uma liderança de sucesso, tendo em conta as perspetivas dos vários intervenientes do processo educativo, professores e assistentes operacionais.

## **Limitações Da Investigação**

Em fase de termino desta investigação, foi possível refletir sobre algumas limitações que de certo modo condicionaram o desenvolvimento da mesma. A maior limitação prende-se com a amostra. Foi somente um agrupamento e treze entrevistados, que refletiu uma situação muito particular e específica. Seria mais aliciante e vantajoso uma amostra mais significativa, mas foi a possível até porque a diretora do agrupamento em estudo recusou-se a dar qualquer entrevista.

## Referências Bibliográficas

- Álvarez, M. (2001). *El Liderazgo de la Calida Total*. Madrid: Editorial Praxis.
- Alves, J. (2003). *Organização, Gestão e Projectos Educativos das Escolas*. (6ª ed.). Porto: Asa.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bergamini, C. (2009). *Liderança: Administração do Sentido*. S. Paulo: Edições S. Paulo.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional e bien-estar*. Barcelona: Praxis.
- Bolivar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A
- Caruso, D. R. & Salovey, P. (2007). *Liderança com Inteligência Emocional: Liderando e Administrando com Competência e Eficácia*. São Paulo: M. Books do brasil editora Ltda.
- Carvalho, C., Lourenço, P.R. & Peralta, C.F. (2012). *A Emoção nas Organizações*. Lisboa: Psicosoma.
- Chabot, D. (2000), *Cultive a sua Inteligência Emocional*, Lisboa, Pergaminho.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier
- Connely, Shane; Torrence, Brett S. *The Relevance of Discrete Emotional Experiences for Human Resource Management: Connecting Positive and Negative Emotions to HRM*. *Research in Personnel and Human Resources Management*, Volume 36, 1–49.
- Costa, V.S. (2014). *A Competência Emocional dos Decisores Políticos Portugueses*. Tese de

Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Santiago de Compostela.

Cunha, M & Rego, A. (2004). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa*. Lisboa. Publicações Europa-América.

Damásio, A. (2008). *O Sentimento de Si*. Lisboa. Publicações Europa-América.

Damásio, António. (2017) *A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Ekman, Paul, 1972, *Emotions in the Human Face*. Nova Iorque, Pergamon Press.

Estêvão, C.V. (2002). *Globalização, metáforas organizacionais e mudança educacional: dilemas e desafios*. Porto: ASA.

Etxebarria, I., Pascual, A. & Conejero, S. (2011). *La empatía, raíz emocional de la conducta moral*. In *Inteligencia Emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. Santander: Fundación Botín

Etzioni, A. (1972). *Organizações modernas*. São Paulo: Pioneira.

Flack & J.D. Laird (eds.) *Emotions in psychopathology. Theory and Research*, (pp. 45-56) Oxford: Oxford University Press.

Freire, P. (2000). *Educação como prática da liberdade*. S. Paulo: Paz e Terra.

Frijda NH. *Emotions*. New York: Cambridge University Press, 1986.

Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). *Social Support and Emotional Intelligence as Predictors of Subjective Well-being*. *Personality and Individual Differences*.

Garcia, S. (2001). *El valor del líder postconvencional: la gestión del miedo*. In: *Liderando con emoción*. Madrid: Soluziona-Grieker Orgemer.

- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*, Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1999). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1998). What Makes a Leader? *Harvard Business Review*, 76, Boston: HBS Publishing Corporation, pp. 93-102.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2002). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *Os Novos Líderes: a Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2003). *Os Novos Líderes*. Lisboa: Gradiva.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2007). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Hancock, P & Tyler, M. (2001). *Work, postmodernism and organization: a critical introduction*. London: Sage
- Houaiss, A. (2002) *Dicionário de Língua Portuguesa, V.II*, Lisboa, Círculo de Leitores.
- Izard, C.E. (2009). *The Psychology of Emotions*. N. York: Plenum.
- Jenkins, J.M.; Oatley, K. (1998) The development of emotions schemas in children. In W.F.
- Kandel, Eric R.; Schwartz, James H.; Jessel (1996) *Fundamentos da neurociência e do comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Lima, L.C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. S. Paulo: Cortez Editora
- Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Lopes, P.N., Côté, S. & Salovey, P. (2007). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y entrenamiento. In J.M.M. Navas & P.F. Berrocal (coords.) Manual de la inteligencia emocional. Madrid: Ediciones Piramide, pp. 271-234
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2005). A História de Serena. Viajando Rumo a Uma Escola Melhor. Porto: Edições Asa.
- Madsen, S. R. & Hammond, S. (2005). Where have all the leaders gone? An interview with Margaret J. Wheatley about life-affirming leadership. *Journal of Management Inquiry*, 14 (1), 71-77.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Neto-Mendes, A. (2004). Escola Pública - Gestão Democrática, Colegialidade e individualismo. *Revista Portuguesa de Educação*
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*.
- OECD. Education at a Glance 2016. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing, 2016. 510 p.
- Possebon, Elisa Gonsalves. (2018). Educação emocional: aplicações. João Pessoa: Libellu Editorial.
- Redorta, Josep; Obiols, Meritell; Bisquerra, Rafael. Emoción y Conflicto: aprenda a manejar las emociones. Barcelona: Paidós, 2016.
- Silva, P. R. (2014). A teoria das organizações in [uevora.academia.edu/PauloResendedaSilva](http://uevora.academia.edu/PauloResendedaSilva), consultado em março de 2021.

- Torres, L. (1997). *Cultural Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta
- Trigo, J., R. & Costa, J.A. (2008). *Liderança nas Organizações Educativas: a Direção por Valores*. In *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educativas*, Vol. 16, n.º 61, pp. 561-582
- Trivellasa, P., Gerogiannisb, V., & Svarnab, S. (2013). *Exploring Workplace Implications of Emotional Intelligence (WLEIS) in Hospitals: Job Satisfaction and Turnover Intentions*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 73, 701-709.
- Wall, Bob (2007). *Working Relationships: Using Emotional Intelligence to enhance your effectiveness with others*, California: Davies - Black Publishing
- Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: ASA.

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. *Diário da República*, n.º 126, de 2 de julho de 2012, Série I.  
<https://dre.pt/pesquisa/-/search/178527>

## Anexos

### Anexo 1 - Legitimação da entrevista e entrevista semiestruturada

<b>Categorias</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas</b>
<b>Legitimação da entrevista</b>	<p>3. Informar os entrevistados sobre o objetivo e o contexto da entrevista.</p> <p>4. Garantir a confidencialidade dos dados.</p> <p>3. Valorizar a importância do contributo do entrevistado para a investigação.</p>	<p>- Esta entrevista é importante, na medida em que nos permitirá conhecer a perspetiva da comunidade educativa relativamente ao perfil do Diretor.</p> <p>- Agradecemos desde já a sua participação, e aproveitamos para dizer que os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato. Há alguma ideia que não tenha ficado clara?</p> <p>- Para um melhor tratamento e análise de dados iremos proceder à gravação desta entrevista. Há algum inconveniente?</p>
<b>Motivação profissional</b>	Conhecer as motivações para o exercício do cargo; Perceber o grau de satisfação profissional.	<p>- Considera que o Diretor da sua escola é capaz de ler as suas próprias emoções?</p> <p>- Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões? Pode dar algum exemplo.</p>
<b>Relações interpessoais</b>	Identificar potenciais focos de conflito.	<p>-De que maneira controla os impulsos e as emoções negativas?</p> <p>-Já alguma vez investiu o tempo dele para ajudar os docentes a resolver problemas?</p>
<b>Projeto Educativo (Estratégias/valores e ação do diretor)</b>	Analisar as estratégias usadas nas várias situações profissionais; Identificar a forma de implementação do Projeto Educativo.	-Na instituição, o Diretor procura fazer mais e melhor? De que forma?
<b>Cultura da organização e propostas de melhoria</b>	Entender a forma como o diretor age no sentido de unir todos os elementos e incrementar melhores desempenhos na escola.	-Qual o tipo de liderança do seu Diretor? Motiva os docentes para o sucesso? Como?
<b>Competências emocionais</b>	Verificar a capacidade de agir, tomando decisões relacionadas com o nível pessoal e profissional, encontrando respostas e soluções, enfrentando dificuldades, expressando emoções e gerindo conflitos	<p>- De que maneira é que o seu Diretor cultiva e mantém redes de relações?</p> <p>- De que forma resolve desacordos e disputas?</p>

**Anexo 2:** Consentimento para participante no estudo:

### **Consentimento para o participante**

Pertencemos a um projeto de investigação, no âmbito de um projeto de dissertação de mestrado, cujo principal objetivo é o de compreender se o resultado da implementação da autoavaliação contribui para a elaboração do projeto educativo numa perspetiva de melhoria da qualidade do ensino.

Esta entrevista é importante, na medida em que procura verificar se a atuação de um diretor de escola é orientada por características de inteligência emocional e perceber a forma como essas características se encontram presentes na ação praticada pelo diretor e na expectada pelos professores e assistentes operacionais.

Queremos que se sinta à vontade para interromper caso alguma questão pareça menos clara.

Agradecemos desde já a sua participação, e aproveitamos para dizer que os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato.

Para um melhor tratamento e análise de dados iremos proceder à gravação desta entrevista.

O investigador

---

### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, compreendi a explicação que foi fornecida acerca da investigação, procedimentos e materiais incluídos no estudo em que irei participar. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento dos objetivos e dos métodos previstos de recolha e tratamento dos dados. Por isso, concordo em participar na entrevista proposta pelos investigadores, autorizo que se proceda à gravação desta entrevista e que os dados sejam apresentados de forma completamente anónima e confidencial em apresentações públicas, congressos científicos e publicações.

Data: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2021

O(A) participante,

---