



Centro de Competências de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional

**A influência da liderança no contexto escolar.
Um estudo etnográfico numa organização
educativa**

**Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do
grau de Mestrado em Ciências da Educação - Administração
Educacional**

Por

Deolinda Jesus Marques Mendonça

Sob a orientação da Professora Doutora Jesus Maria Sousa

Resumo

Com este estudo pretendemos analisar e compreender a forma como a liderança influencia a cultura organizacional, o clima de escola e a organização escolar. Esta investigação, de natureza etnográfica, permitiu compreender o contexto escolar e descrever a sua realidade, a nível dos três pontos de vista acima referidos.

Para desenvolver este estudo recolhemos dados através da observação participante, notas de campo, análise de documentos e respostas aos questionários. Com a análise documental identificámos as características e estratégias de liderança, analisámos os seus efeitos e influências na cultura organizacional, no clima de escola e na organização escolar. Tratando-se de um estudo de natureza etnográfica, os dados foram analisados de uma forma interpretativa.

Esta investigação desenvolveu-se em redor do líder escolar, dos colaboradores, dos pais e dos alunos. A directora aposta no trabalho em equipa e a delegação de competências e tarefas é prática corrente na escola.

A escola analisada possui uma cultura própria com uma matriz bem definida de valores humanos e religiosos. Há uma cultura de respeito pelas regras, pelo que a disciplina não tem assumido problemas dignos de menção. Há boa prevenção de incidentes.

O clima de escola foi avaliado com base nas percepções individuais dos vários elementos da comunidade educativa e nas observações da investigadora. Este clima foi percebido desde a decoração da escola às relações interpessoais. A escola é um lugar muito feliz onde pessoal docente, não docente e discente partilham valores e experiências de vida. O ambiente da escola é bom, seguro e bem motivador de aprendizagem.

Palavras-chave: liderança, líder, liderados, cultura organizacional, clima de escola e organização escolar.

Abstract

This study aims to analyze and understand the way leadership bears on the organizational culture, climate and school organization. The research, of ethnographic nature, allowed to understand the school context and to describe its reality, under the three points above referred to.

To carry out this study data were picked up through participative observation, field notes, analysis of documents and replies to inquests. With the study of written sources, we identified leading characteristics and strategies and followed on their bearings on the three aspects in question. Given the ethnographic nature of the study, the results achieved were valued in an interpretative way.

The study involved the school leader, all the staff acting as school collaborators, children's parents and the pupils themselves. The school Director stakes on team work; delegation of skills and tasks by her is an usual practice in the normal running of the school.

The school which was object of research has got a peculiar culture, based on a firm root of human and Christian religious values. There is also a full discipline respect of behaviour rules. So, this area has not been disturbed by meaning problems. There is a good prevention policy of non favourable events too.

The school climate was measured according to the individual perceptions of several actors of the whole educational community and the researcher's observations. The approach to this item was shaped in a comprehensive view, going from the simple school decoration to all fields of interpersonal relationships. The school is reckoned as a very happy place where teaching staff, non teaching body and pupils share values and experiences of healthy life. The ambiance is good, safe and enjoying a full motivation for learning.

Key words: leader, leadership, subordinates, organizational culture, school climate and school organization.

Résumé

Avec cette étude nous voulons analyser et comprendre comment le leader influence sur la culture organisationnelle, le climat de l'école et l'organisation scolaire. Cette recherche d'ordre ethnographique, a permis de comprendre le contexte scolaire, et de décrire sa réalité, vis-à-vis trois points de vue mentionnés ci - dessus.

Pour développer cette étude, nous avons recueilli des données par le biais de l'observation participante, notes de terrain, l'examen des documents et des réponses aux questionnaires. Avec l'analyse documentaire, nous avons examiné les caractéristiques et les stratégies de direction, nous avons examiné ses effets et ses influences dans la culture organisationnelle, dans le climat de l'école et dans l'organisation scolaire. S'agissant d'une étude d'ordre ethnographique, les données ont été analysées de façon interprétative.

Cette recherche s'est développée autour du leader scolaire, des employés, des parents et des apprenants. La directrice s'est investie sur le travail d'équipe et la délégation des pouvoirs et des tâches a été une pratique courante à l'école.

L'école examinée possède une culture propre à elle-même avec un cadre de valeurs humaines et religieuses bien défini. Il y a une culture de respect des règles par conséquent la discipline n'a pas éveillé de problèmes dignes d'être mentionnés. Il y a une bonne prévention des incidents.

Le climat scolaire a été évalué sur la base des perceptions individuelles de divers éléments de la communauté éducative et des observations du chercheur. Ce climat a été perçu dès la décoration de l'école vers les relations interpersonnelles. L'école est un lieu très heureux où les enseignants, les employés et les étudiants partagent des valeurs et des expériences de vie. Le milieu scolaire est agréable, sûr et très motivant d'apprentissage.

Mots clés : leadership, leader, dirigés, culture organisationnelle, climat de l'école et organisation scolaire..

Resumen

Con este estudio pretendemos analizar y comprender cómo el liderazgo influye en la cultura de la organización, en el clima de la escuela y en la organización de la escuela. Esta investigación etnográfica, ha permitido comprender el contexto de la escuela y describir su realidad, con respecto a tres puntos de vista.

Para desarrollar este estudio recogimos datos a través de la observación participante, notas de campo, examen de documentos y respuestas a los cuestionarios. Con el análisis documental identificamos las características y estrategias de liderazgo, analizamos sus efectos y influencias en la cultura organizacional, en el clima de la escuela y en la organización escolar. Tratando-se de un estudio etnográfico, los datos fueron analizados de una forma interpretativa.

Esta investigación se desarrolló alrededor del líder de la escuela, de los empleados, de los padres y de los alumnos. La directora apuesta en el trabajo en equipo y la delegación de competencias y tareas es práctica corriente en la escuela.

La escuela analizada tiene una cultura propia con una matriz bien definida de los valores humanos y religiosos. Hay una cultura de respeto de las normas por eso la disciplina no ha asumido problemas dignos de mención. Hay una buena prevención de incidentes.

El clima de la escuela fue evaluado basándose en las percepciones individuales de diversos elementos de la comunidad educativa y en las observaciones de la investigadora. Este clima se percibió desde la decoración de la escuela hasta las relaciones interpersonales. La escuela es un lugar muy feliz donde el personal docente, los empleados y los estudiantes comparten valores y experiencias de vida. El ambiente escolar es bueno, seguro y motivador de aprendizaje.

Palabras clave: liderazgo, líder, liderados, cultura organizacional, clima de escuela y organización escolar.

Agradecimentos

Esta investigação foi possível com a ajuda, compreensão, amizade e apoio de muitas pessoas.

Quero agradecer à Doutora Jesus Maria Sousa por aceitar ser orientadora deste trabalho, desde a concepção da dissertação até à conclusão da mesma. Pelo apoio, confiança e pelos conhecimentos científicos transmitidos.

Aos professores e colaboradores da Escola Sagrada Família que aceitaram colaborar no preenchimento dos questionários.

Aos alunos pelos seus trabalhos que foram preciosos na investigação e pela partilha das suas vivências.

Ao Professor Doutor Mário Hipólito pela revisão de texto e interesse demonstrado por esta investigação.

À minha família pelo apoio demonstrado e pelo carinho envolvente nos momentos mais difíceis na elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos que contribuíram directa ou indirectamente para que a dissertação fosse terminada.

A todos a minha eterna gratidão.

Sumário

Resumo	I
Abstract	II
Résumé	III
Resumen	IV
Agradecimentos	V
Índice das siglas	XII
Listas de figuras	XIII
Lista de quadros	XIV
Introdução.....	1
1-Justificação, actualidade e interesse do tema	1
2 – Opções metodológicas.....	2
3 - Objecto e contexto da investigação	3
4 - Estrutura da investigação	4
5 – Fontes bibliográficas e legislativas	7
6- Anexos	7
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	8
CAPÍTULO 1 - LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR	9
1.1-Conceito de liderança e gestão	10
1.1.1-Definição de liderança.....	10
1.1.2 - Liderança e gestão.....	12
1.2- Teorias, tipos e estilos de liderança	13
1.2.1- Teorias da liderança	13
1.2.2- Tipos de liderança	17
1.2.3- Estilos de liderança	18
1.3-Liderança organizacional	20
1.3.1 - Liderança e gestão de recursos humanos	20
1.3.2-Liderança partilhada.....	24
1.3.3-Delegação de tarefas	25
1.3.4-Liderança e gestão de equipas	27
1.3.5- Liderança e tomada de decisão	30
1.4-Efeitos positivos da liderança autêntica	32

1.5-Liderança e cultura escolar	35
1.6 - Liderança e clima organizacional	38
1.7-Comportamento dos líderes purificadores	41
1.8 - As Competências do líder eficaz	43
1.8.1-Empatia.....	44
1.8.2-Conhecimento de si.....	47
1.8.3-Honestidade	47
1.8.4-Autoconfiança.....	49
1.8.5 – Confiança	51
1.9 - Liderança com inteligência emocional	53
1.9.1 – Conceito de Inteligência Emocional.....	53
1.9.2 – Emoção	54
1.9.2.1- Os Mecanismos da emoção	55
1.9.2.2-As Emoções são informações	58
1.9.2.3-Emoções positivas.....	59
1.9.2.4-Emoções negativas.....	61
1.9.2.5-Identificação das emoções.....	62
1.9.2.6-Administração das emoções	63
1.9.3-Modelo de IE por habilidades.....	64
1.9.4-Liderança com IE.....	65
1.9.4.1-Competências emocionais para a eficácia da liderança	66
1.9.4.2-As vantagens da IE para os líderes	70
1.9.4.3-A IE do líder e a sua influência no clima organizacional.....	71
1.9.5- Utilização da IE na gestão de conflitos	72
1.9.6- As emoções influenciam a tomada de decisões.....	74
1.9.7 - A IE das equipas	76
CAPÍTULO 2 - CULTURA E CLIMA	78
2.1 – Cultura organizacional.....	78
2.1.1 – Conceitos de cultura organizacional.....	78
2.1.2 - Características da cultura organizacional	80
2.1.3-Funções e níveis da cultura organizacional	82
2.1.4 - A cultura nas organizações escolares	84
2.1.4.1 – A cultura específica da escola.....	86

2.1.5- Distinção entre cultura e clima	88
2.2 – Clima organizacional.....	90
2.2.1 - Conceito e características do clima organizacional	90
2.2.2 - Factores que influenciam o clima organizacional.....	91
2.2.3-Percepção do clima escolar	94
2.2.4-As relações interpessoais no ambiente escolar	96
2.2.5- O clima da sala de aula.....	97
CAPÍTULO 3 - ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	100
3.1 - Conceito de organização	100
3.2- Estrutura organizacional, gestão e planeamento estratégico	101
3.2.1– Objectivos organizacionais	103
3.2.2 – Instrumentos de gestão estratégica da escola.....	105
3.3 – Pilares fundamentais das organizações	107
3.3.1 – Missão.....	107
3.3.2 –Visão da organização e do líder	108
3.3.2.1-Visão da organização	108
3.3.2.2-Visão do líder.....	109
3.3.3 – Valores.....	111
3.4 - A escola como organização	112
3.5-Imagens organizacionais da escola.....	114
3.6- Características das organizações positivas	116
3.7 – Comportamento organizacional	118
3.7.1-A dimensão humana na organização.....	118
3.7.2-Motivação e satisfação no trabalho.....	120
3.7.3-A resiliência organizacional	122
3.7.4 - A comunicação organizacional.....	124
3.7.5 - As equipas na organização	126
3.7.6 – Normas.....	127
PARTE II - ESTUDO	129
CAPÍTULO 1 – NATUREZA, PROBLEMA E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO..	130
1.1 – Natureza da investigação	130
1.2 – Problema da investigação	132
1.3- Objectivos da investigação.....	133

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	135
2.1 – O contexto local: Santana	135
2.2 - História da organização.....	136
2.3 – Identidade e caracterização da escola.....	139
2.3.1 - Escola a tempo inteiro (ETI)	140
2.4 - Organização interna da escola	140
2.4.1 - Estrutura da liderança na escola.....	140
2.4.2 – Organização pedagógica da escola.....	141
2.4.2.1- Regulamento interno (RI).....	141
2.4.2.2 - Projecto educativo da escola (PEE)	142
2.4.2.3 - Projecto curricular de escola (PCE)	143
2.4.2.4 - Plano anual de escola (PAE).....	144
2.4.2.5 - Projecto curricular de turma (PCT).....	145
2.4.2.6- Projecto curricular de sala (PCS).....	145
2.4.3 – Caracterização da comunidade escolar.....	146
2.4.4- Instalações	148
2.4.5 - Organização curricular	148
2.5 - Participantes no estudo.....	152
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO	153
3.1 - Fundamentação metodológica	153
3.2 – Tipo de estudo.....	156
3.3– Técnicas de recolha de dados.....	157
3.3.1- Pesquisa documental: documentação de suporte pedagógico e administrativo	158
3.3.2- Questionário ao líder escolar e aos colaboradores.....	159
3.3.3- Observação participante e o papel do observador	160
3.3.4- As notas de campo	162
3.4 – Procedimentos utilizados na recolha de dados.....	163
3.5 – Técnicas de análise e interpretação de dados: um processo da construção de significados.....	164
3.5.1– Análise de conteúdo	166
3.5.2 – Análise das produções dos alunos	167
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	169
4.1 – Percepção da escola – a perspectiva dos vários actores educativos.....	169
4.1.1 – Professores	169

4.1.1.1 - Relacionamento interpessoal na equipa de professores	171
4.1.2 - Pais/encarregados de educação.....	173
4.2 – Articulação da visão, valores e missão da escola com o Projecto Educativo.....	174
4.2.1-Missão	174
4.2.2-Valores	175
4.2.3 - Visão	175
4.3 - Reflexo dos valores na prática dos docentes	177
4.4- A cultura escolar e a assimilação de valores por parte dos alunos	178
4.4.1 – Valores religiosos e humanos	179
4.5 – A organização pedagógica em articulação com os artefactos dos alunos – a descrição da cultura organizacional e do clima escolar.....	186
4.5.1 – Área de projecto do ano lectivo 2008/2009.....	186
4.5.2- Praticar valores é educar para a felicidade	191
4.5.3 – As produções dos alunos relacionadas com Plano Anual de Escola.....	194
4.6 - Os efeitos da liderança na cultura organizacional e no clima escolar.....	218
4.6.1 -Cultura e clima de escola.....	218
4.6.1.1 -Direitos e deveres da comunidade escolar.....	218
4.6.1 .2- Vivência de regras no espaço educativo.....	219
4.6.1.3 – A relação professor-aluno	222
4.6.1.4 – O clima de escola na perspectiva dos alunos	224
4.6.4.3 - Participação dos pais na vida escolar	227
4.6.4.4 - Clima escolar – decoração da escola.....	230
4.6.2 - A liderança na escola	233
4.6.2.1 – Liderança partilhada – formação de equipas	233
4.6.2.2 – A percepção da liderança vista pelos alunos e colaboradores	234
4.6.2.3 - Prémio de reconhecimento à educação – 2009.....	237
4.6.2.4 - Liderança e aproveitamento dos alunos	239
4.6.2.5 - As competências emocionais para a eficácia da liderança	240
CAPITULO 5 - CONCLUSÕES FINAIS.....	243
5.1 - A influência da liderança na cultura, no clima e na organização escolar	243
5.2 - Percepção da comunidade escolar sobre a influência da liderança na cultura, clima e organização escolar.....	244
5.3 - A prática de valores na cultura escolar	245
5.4 - Efeitos da liderança na cultura, no clima e na organização escolar.....	246

5.5 - Competências emocionais para a eficácia da liderança	248
5.6 – Sugestões para outros estudos.....	249
Bibliografia.....	250
Sites consultados.....	257
Referências legislativas	258
Anexos.....	259

Índice das siglas

1º CEB - 1º ciclo do ensino básico

QI - Quociente de Inteligência

RI – Regulamento Interno

PEE - Projecto educativo de escola

PCE - Projecto curricular de escola

PAE - Plano anual de escola

PCT - Projecto curricular de turma

PCS - Projecto curricular de sala

ETI - Escola a tempo inteiro

IE - Inteligência Emocional

ESF - Escola Sagrada Família

CIFNSV - Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora das Vitórias

IFNSV - Irmãs Franciscanas Nossa Senhora das Vitórias

Listas de figuras

Figura 1 - Cartaz sobre o PEE	176
Figura 2 - desenho do concurso: Jesus - Homem de paz	180
Figura 3 - A última ceia de Jesus	180
Figura 4 - Vários valores	180
Figura 5 - Valor: acolhimento	180
Figura 6 - Valor: tolerância	181
Figura 7- Valor: amizade.....	181
Figura 8 - Balões com vários valores.....	181
Figura 9 - Valor: ecologia	181
Figura 10 - Caminhada da quaresma	182
Figura 11 - Aniversário dos direitos da criança.....	182
Figura 12 - Danças de roda, no dia da mãe	182
Figura 13 - Cartaz com a caminhada do advento	182
Figura 14 - Eucaristia dos 111 anos da fundação da escola	182
Figura 15 - Actividade sobre a vida de S. Paulo	182
Figura 16 - Irmã Wilson em criança ia levar açúcar aos podres.....	190
Figura 17 - A Irmã Wilson vai ao encontro dos doentes	190
Figura 18 - Texto e desenho sobre a Irmã Wilson.....	190
Figura 19 - Irmã Wilson aos 5 anos.....	190
Figura 20 - Direitos e deveres dos professores.....	219
Figura 21 - Direitos e deveres dos pais	219
Figura 22 - Direitos e deveres dos alunos	219
Figura 23- Porta da sala do 2º e 3º anos.....	230
Figura 24 - Porta da sala do 1º e 4º anos.....	230
Figura 25 - Porta da pré-escolar.....	230
Figura 26 - Cartaz de aniversário do 1º e 3º anos.....	230
Figura 27 - Cartaz de aniversário do 2º e 4º anos.....	230
Figura 28 - Cartaz de aniversário dos colaboradores.....	231
Figura 29 - Cartaz de aniversário dos baptizados.....	231
Figura 30 - Placar com os melhores trabalhos.....	231
Figura 31 - Ementa dos almoços	231
Figura 32 - Cantinho da oração	232
Figura 33 - Placar com várias notícias	232
Figura 34 - Orações.....	232
Figura 35 - Placar com a informação para os encarregados de educação.....	232
Figura 36 - Placar com o nome dos padrinhos e afilhados	233
Figura 37 - Prémio recebido pela qualidade de ensino no ano 2009	238

Lista de quadros

Quadro 1 - População docente -----	146
Quadro 2 - População não docente -----	147
Quadro 3 - População discente-----	147
Quadro 4 - Instalações -----	148
Quadro 5 - Actividades de enriquecimento curricular -----	150
Quadro 6 - Temas das notas de campo-----	168
Quadro 7 - Percepção dos docentes sobre a escola -----	170
Quadro 8 - As relações interpessoais positivas na equipa de professores-----	171
Quadro 9 - Percepção dos pais sobre a escola-----	173
Quadro 10 - Programação das aulas com base nos valores -----	177
Quadro 11 - Valores trabalhados pelos alunos -----	183
Quadro 12 - Produções dos alunos sobre a escola, a vida e obra da Irmã Wilson -----	188
Quadro 13 - Carta aos pais -----	191
Quadro 14 - Textos dos alunos sobre sentimentos e pensamentos-----	193
Quadro 15 - Mapa das actividades do ano lectivo 2008/09-----	195
Quadro 16 - Textos sobre o dia da alimentação-----	197
Quadro 17 - Textos sobre a feira do livro-----	198
Quadro 18 - Textos sobre o "pão por Deus" e S. Martinho-----	200
Quadro 19 - Textos dos alunos sobre o advento e festa de natal -----	202
Quadro 20 - Textos sobre a vida e obra da Irmã Wilson-----	205
Quadro 21 - Alguns textos dos alunos sobre a amizade-----	207
Quadro 22 - Textos dos alunos sobre o carnaval-----	208
Quadro 23 - Textos dos alunos sobre o dia da floresta-----	210
Quadro 24 - Textos dos alunos sobre a Páscoa -----	211
Quadro 25 - Textos dos alunos sobre a mãe-----	212
Quadro 26 - Textos dos alunos sobre a família -----	214
Quadro 27 - Dia da criança-----	215
Quadro 28 - Textos dos alunos sobre as regras e o comportamento -----	220
Quadro 29 - Textos dos alunos sobre "a minha escola" -----	225
Quadro 30 - Textos dos alunos sobre "o tesouro da minha escola" -----	226
Quadro 31 - Relacionamento dos professores com os pais -----	228
Quadro 32 - A percepção dos alunos em relação à directora da escola -----	234
Quadro 33 - Comparação das cotações do líder com as dos colaboradores-----	236
Quadro 34 - Comparação das cotações obtidas -----	241

Introdução

1-Justificação, actualidade e interesse do tema

As transformações sociais atingem as organizações escolares, reforçam a necessidade imediata de que cada líder e colaborador compreendam o seu papel como agentes transformadores do contexto escolar. Alarcão (2001, p. 26) refere que “diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente se repensar, reajustar-se, recalibrar-se para actuar em situação”. Vivemos tempos agitados na área educacional, onde a escola e a sua função na sociedade têm vindo a ser questionadas.

A sociedade actual evolui tão rapidamente que a organização escolar tem dificuldade em acompanhar e responder prontamente aos desafios crescentes que lhe são colocados. Como tal, há necessidade de lideranças estratégicas capazes de orientar com sabedoria as instituições educativas, de modo a ir ao encontro dos interesses dos alunos e necessidades da comunidade escolar. Hoje a liderança terá de ter novas soluções organizacionais e responder com rapidez e eficácia às necessidades das comunidades locais.

Vivemos numa época de globalização, na era da tecnologia da informação e comunicação e profundas alterações no quadro de valores éticos, morais, religiosos, por incertezas crescentes a nível político e económico; há necessidade de lideranças fortes, capazes de operarem mudanças significativas na sociedade mas principalmente nas escolas. Nos nossos dias exige-se do líder muitas competências, uma vez que ele tem a função de envolver todas as pessoas e de as motivar para que seja atingido o resultado desejado.

A questão da liderança e sua relação entre líder e liderados já vem sendo objecto de estudo na administração escolar.

A investigação sobre a liderança escolar é uma das linhas de investigação mais desenvolvidas no domínio da administração educacional, mas ainda pouco desenvolvida no nosso país. Em Portugal não é abundante a produção científica específica sobre questões de liderança escolar. Segundo Silva (2008, p. 29), “o tema da liderança escolar é hoje incontornável” (...), “embora em Portugal o interesse, o debate e a investigação específica sejam ainda relativamente escassos”.

O tema da liderança está presente em todas as civilizações e em todas as épocas. É um tema antigo, já estava presente nas tribos primitivas. Cada tribo possuía o seu chefe (líder). A liderança tem influência sobre uma grande parte dos factores determinantes da cultura, clima e organização escolar.

A opção pela área da liderança e mais especificamente pela sua influência na cultura organizacional, no clima de escola e na organização escolar, tem a ver com motivações de natureza pessoal, relevância e actualidade da temática sobre a administração educacional. Desde o início da sua carreira docente, a investigadora assumiu cargos de liderança, mas inicialmente, sem formação específica para tal. Desde essa altura sentiu interesse e necessidade pelo estudo da liderança a nível escolar.

2 – Opções metodológicas

A pesquisa teve a duração de nove meses; decorreu entre Setembro e Junho do ano lectivo 2008/ 2009. Teve uma forte componente etnográfica. Utilizaram-se técnicas de recolha de dados que incluíram a análise documental, as conversas informais sem gravação, a observação directa sistemática da vida quotidiana da escola e dos artefactos dos alunos. Com base nestes dados foi realizada a análise da cultura, do clima e da organização escolar. Esta investigação desenvolveu-se envolvendo a directora, os colaboradores, os pais e os alunos.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, não procurámos responder a questões antecipadas ou testar hipóteses. Uma vez que o nosso estudo não visa confirmar hipóteses previamente elaboradas, os dados foram analisados num propósito/contexto de descoberta e não de prova.

O estudo baseou-se essencialmente na observação pormenorizada de um contexto educacional. A escola é um espaço de desenvolvimento pessoal e social para alunos, pais e colaboradores, através do tipo das inter-relações que se estabelecem. A investigadora esteve atenta a todas as rotinas diárias, desde os espaços de recreio, cantina, corredores, salas de aulas, saída, entrada, etc.

Na colecta de dados tivemos em conta a diversidade de técnicas: observação participante activa, questionários e análise documental. Durante a fase de recolha de dados, tentámos seleccionar documentos variados (PEE, RI, actas das reuniões de professores, relatório da inspecção educativa, relatório das provas de aferição, livros dos registos

diários de turma e muitas produções dos alunos), com o objectivo de dar uma visão globalizante da liderança, cultura organizacional, clima de escola e organização escolar. Porém, a observação directa e a conversação informal foram importantes. A investigação etnográfica implica fundamentalmente a observação participante, as observações prolongadas feitas no contexto escolar de maneira a participar na vida dos professores, colaboradores, alunos e pais. Neste estudo utilizámos alguns questionários com o objectivo de auscultar as percepções dos diferentes colaboradores educativos em relação à liderança. Os resultados dos questionários ajudaram a compreender o modo como a directora da escola influencia a dinâmica da escola.

Os trabalhos dos alunos (desenhos e textos) foram a grande parte de dados para o trabalho de investigação. Pela análise pormenorizada destes produtos pudemos constatar o trabalho desenvolvido pelos docentes na sala de aula, a sua afinidade com a cultura escolar e os valores trabalhados pelos alunos.

3 - Objecto e contexto da investigação

Com esta investigação pretendemos analisar e compreender o contexto escolar e descrever e interpretar a influência da liderança na cultura de uma organização educativa, no clima de escola e organização escolar. Como tal, a investigadora frequentou o local de estudo porque quis viver, conhecer e compreender o contexto escolar. Deste modo, o comportamento das pessoas foi estudado no seu contexto habitual.

A escola é considerada uma organização que tem uma cultura específica. Esta está presente e intervém no pleno funcionamento de toda a instituição. A cultura é constituída pelas normas e valores que norteiam a escola e além disso tem a ver com o ambiente físico e social.

O clima expressa-se nas percepções descritivas que o colaborador tem da organização onde trabalha, onde se destaca a satisfação do seu desempenho. Ele influencia a motivação e o comportamento dos alunos para o sucesso escolar. O clima existe na realidade organizacional e pode avaliar-se na base de percepções individuais e observações. O líder tem um grande impacto no processo de criação de uma cultura rica em valores e num clima positivo e motivante. Sendo assim, procurámos saber a percepção dos colaboradores quanto à liderança como susceptível de influenciar a cultura organizacional e o clima escolar.

Quando a liderança é positiva, eficaz e eficiente consegue modificar o clima de escola, criando ambiente acolhedor e positivo. Em parte, o líder é o responsável pela formação de um ambiente escolar amigável e motivador de ensino/aprendizagem. A liderança é um dos elementos essenciais para o bom funcionamento de uma escola. Tem uma grande importância nas organizações escolares, pois liderar é influenciar

A liderança está estreitamente ligada às competências de inteligência emocional e à sua relação causal sobre o clima de trabalho e desempenho. A forma como os líderes gerem os sentimentos e os conduzem de modo a que o grupo atinja os seus objectivos depende da inteligência emocional. Como tal, com um líder emocionalmente inteligente, as pessoas sentem-se mutuamente apoiadas, partilham ideias, aprendem umas com as outras, tomam decisões em clima de colaboração e fazem as coisas avançar. Os verdadeiros líderes tiram proveito da inteligência emocional para influenciar os seus liderados na resolução de conflitos e tomada de decisões. Quando um líder vive emoções positivas, as pessoas em seu redor tendem a vivenciar também sentimentos positivos. Por conseguinte, os colaboradores tornam-se mais optimistas acerca do alcance dos objectivos, mais criativos, mais eficientes na tomada de decisão, mais disponíveis para ajudar os restantes membros da organização.

4 - Estrutura da investigação

Com intuito de compreender a liderança da escola e a sua influência no contexto escolar, o projecto de investigação foi dividido em três fases distintas; a primeira refere-se à fundamentação teórica, à luz de vários autores, sendo feita através de uma pesquisa bibliográfica. Uma segunda fase teve como finalidade apresentar a natureza, o problema, os objectivos, a contextualização do estudo, a metodologia e as estratégias de investigação. Na terceira fase foi feita a análise e apresentação dos resultados através da metodologia etnográfica.

A dissertação é composta por duas partes. A primeira parte apresenta a argumentação para fundamentar em alicerces firmes a nossa investigação - a revisão literária. Esta, por sua vez, encontra-se dividida em três capítulos:

Capítulo 1 – Liderança em contexto escolar

Neste capítulo abordámos o funcionamento da liderança em contexto escolar: a gestão de recursos humanos, a delegação de tarefas e a tomada de decisão; os efeitos positivos da liderança autêntica; a liderança em articulação com o clima e a cultura organizacional; os comportamentos dos líderes purificadores; as competências do líder eficaz; a liderança com inteligência emocional; modelo da IE por habilidades, a liderança com IE, a utilização da IE na gestão de conflitos, a influência das emoções na tomada de decisões e a IE das equipas.

Capítulo 2 – Cultura e clima

No capítulo 2 apresentam-se as características, funções e níveis da cultura organizacional, a cultura nas organizações educativas, a cultura específica da escola, os factores que influenciam o clima organizacional, a percepção do clima escolar, as relações interpessoais no ambiente escolar e o clima na sala de aula.

Capítulo 3 – Organização escolar

No capítulo 3 apontamos a estrutura organizacional, gestão e planeamento estratégico, os pilares fundamentais das organizações (missão, visão e valores), a escola como organização, imagens organizacionais da escola, características das organizações positivas e comportamento organizacional.

A segunda parte compõe-se de cinco capítulos:

Capítulo 1 - Natureza, problema e objectivos da investigação.

Neste capítulo começámos por delinear a natureza do nosso estudo, especificando, de seguida, a problemática de investigação e os objectivos que nortearam a nossa acção. Pela análise teórica e conceptual que realizámos em torno das lideranças escolares, o problema desta investigação orienta-se em torno da seguinte questão: qual a influência da liderança na cultura organizacional, no clima de escola e na organização escolar?

Capítulo 2 – Contextualização do estudo

No capítulo 2 procede-se à caracterização do contexto de estudo. Esta resultou da análise dos documentos existentes na escola. Num primeiro momento, caracterizámos o contexto de estudo, tendo em conta a descrição do contexto local de Santana, a história da escola e análise da sua organização interna, caracterização dos recursos humanos (alunos, pessoal docente e não docente) e físicos da escola; descrição da organização da escola em termos da sua estrutura curricular e pedagógica, caracterização da estrutura de liderança da escola e os participantes no estudo.

Capítulo 3 – Metodologia e estratégias de investigação

Neste capítulo apresentámos a fundamentação metodológica da investigação efectuada: a etnografia – a metodologia para conhecer a cultura organizacional, o clima de escola e a organização escolar. Depois de algumas considerações gerais sobre o plano de investigação, abordámos o tipo de estudo, as técnicas de recolha de dados e os procedimentos utilizados e as técnicas de análise e interpretação de dados.

Capítulo 4 – Análise e apresentação dos resultados

Neste capítulo analisámos e, em simultâneo, expõem-se os dados obtidos através da observação participante, questionários, notas de campo com as produções dos alunos e análise documental. A análise dos dados foi feita em duas fases. Na primeira fase, no decorrer da recolha de dados, foi realizada uma primeira análise, a fim de seleccionar e organizar os elementos recolhidos. No final da recolha de dados foi efectuada uma análise detalhada com a finalidade de responder aos objectivos da investigação.

Capítulo 5 – Conclusões finais e sugestões para outros estudos

O trabalho termina com algumas reflexões finais, tendo em conta a articulação entre os objectivos do estudo, o quadro teórico da investigação, os dados recolhidos e as suas interpretações.

Finalmente, referem-se sugestões para outros eventuais estudos.

5 – Fontes bibliográficas e legislativas

No final é indicada a listagem das fontes bibliográficas e legislativas utilizadas na realização da investigação.

6- Anexos

Este trabalho inclui alguns anexos que serão referenciados ao longo do texto e que consideramos relevantes para compreender em parte o estudo: os questionários aos colaboradores e à directora. Também apresentamos um anexo em CD-ROM.

O CD - ROM apresenta-se organizado da seguinte forma:

- Dissertação de Mestrado (versão electrónica em formato pdf)
- Documentos consultados
- Bloco de notas de campo com vários temas/categorias
- Outros artefactos dos alunos
- Fotos e cartazes

Nota: na revisão da literatura, no caso de transcrições de textos brasileiros, optou-se por redacção própria de Portugal, mas com absoluto respeito pelo pensamento dos autores.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - LIDERANÇA EM CONTEXTO ESCOLAR

As investigações sobre os directores de escolas constituem uma das linhas de investigação mais desenvolvidas na área da administração educacional (Barroso, 2005). Nesta perspectiva, as investigações tratam de questões tão diversas como: “princípios e práticas de gestão em uso nas escolas; motivações e condições para o exercício deste cargo; tipos de liderança e seus efeitos sobre a eficácia da escola; características dos bons directores de escolas; funções e tarefas” (Barroso, 2005, p. 145). Este autor salienta que a investigação sobre os fenómenos da liderança nas organizações educativas tem demonstrado as duas funções do líder escolar: cumprimento das tarefas e as relações entre as pessoas.

A liderança tem a capacidade de influenciar, guiar e orientar um grupo na realização de um determinado objectivo (Jardim e Pereira, 2006). A este respeito, Duluc (2001) relembra que, para o exercício da liderança, é essencial gostar de exercer a influência sobre os outros e sobre o meio. Mas para haver uma boa liderança é indispensável que o líder tenha fiéis seguidores. Bento (2008) refere que o mais importante não é conhecer o conceito de liderança, mas o elemento essencial da liderança é ter seguidores. Sem seguidores não há líderes e sem líderes não existe liderança.

Hoje vive-se num contexto de grandes mudanças e de grande incerteza. Por conseguinte, o papel do líder é o de assumir riscos, desenvolver uma cultura própria da organização e definir estratégias adequadas à concretização dos objectivos organizacionais (Firmino, 2009). A eficácia da escola requer uma liderança verdadeira, uma liderança que seja fundamentada nos valores, nas crenças, nas necessidades e desejos dos agentes educativos. Uma escola eficaz exige uma liderança baseada nestes quatro pilares: líderes, seguidores, ideias e acção (Sergiovanni, 2004).

Sergiovanni (2004, p. 184) defende uma liderança de transparência, “os professores têm o direito de saber quais as intenções de um director e o porquê da proposta de certos objectivos e acções. O mesmo se passa com os pais e os alunos”. Na realidade, é o director quem decide o que fazer relativamente à escola e às pessoas que nela trabalham mas as decisões concretizam-se nas tarefas desempenhadas por cada pessoa. Segundo Lama e Muyzenberg (2008), os gestores devem servir as necessidades da organização no seu todo e de cada trabalhador individualmente.

Na opinião de Vicente (2004), a liderança esclarecida permite e motiva o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projecto educativo de escola. Os directores procuram inovar, preocupam-se com as pessoas, têm uma visão para a escola. Assim, o director tem como funções: revitalizar a escola, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança.

A liderança é indispensável em todos os tipos de organização humana. Ela é essencial em todas as funções da gestão: o líder precisa de conhecer a natureza humana e saber conduzir as pessoas, isto é, liderar (Chiavenato, 2003).

1.1-Conceito de liderança e gestão

1.1.1-Definição de liderança

A noção de liderança apareceu na época industrial e depois na constituição das novas formas de organização (Duluc, 2001). Continuando o pensamento do autor (2001, p. 76), “as diferentes concepções da liderança evoluíram progressivamente no decorrer do século. Em cada época, deram lugar a estilos de gestão em estreita relação com as concepções da organização e ainda hoje perduram”.

Os estudos sobre liderança tornam-se cada vez mais complexos. Sabemos que o ser humano como um ser sociável vem, ao longo de sua história, desenvolvendo, formando e consolidando liderança. As organizações estão constantemente em mudança e os papéis de gestão transformam-se e, como tal, “a essência da liderança evolui” (Duluc, 2001, p. 79).

Quando se fala em liderança, associamos logo ao poder, autoridade e influência. Existem inúmeras definições sobre liderança, embora nesta investigação sejam evidenciadas algumas.

Para Estanqueiro (2002) a liderança é mais arte do que ciência. Nessa arte, o líder tem de aplicar a sua experiência e o seu bom senso para decidir quando, como e com quem deve usar cada um dos estilos; o estilo de liderança está bastante dependente da interacção entre liderados e líder. O grupo pode utilizar estratégias que levem à modificação de comportamento do líder. Neste sentido, a liderança é a arte de influenciar pessoas, através do processo de comunicação, de modo que seja realizada uma tarefa ou atingido um

objectivo. Enquanto para Adair e Reed (2006), a liderança é conseguir dirigir, constituir equipas e inspirar outros pelo exemplo e pela palavra.

Sampaio (2004) refere que a liderança é vista como uma qualidade pessoal, isto é, como um conjunto de traços de personalidade que fazem do indivíduo um líder, tendo em conta esses mesmos traços e características da situação na qual o indivíduo se encontra.

Segundo Jardim e Pereira (2006), a competência da liderança consiste na capacidade de influenciar, guiar e orientar um grupo na realização de um determinado objectivo. Os comportamentos de quem possui a arte de liderar brotam, de um modo geral, das suas competências pessoais e sociais. Por outro lado, Truman, citado por Estanqueiro (2002) defende que a liderança é a capacidade de levar os outros a fazer, com gosto, aquilo que não querem.

Learning (1993, p. 55) afirma: “ a liderança é um dos factores mais críticos para o êxito na persecução de objectivos dentro de um grupo”, porque “um grupo pode ter êxito ou não sob um único líder de autoridade forte, dependendo das pessoas, do tipo de tarefas e das circunstâncias”.

Na perspectiva de Fullan (2003), a liderança não é mobilizar os outros para resolverem problemas que nós já sabemos como resolver, mas antes ajudá-los a enfrentar problemas que nunca foram resolvidos. Sendo assim, os líderes devem ter conhecimentos, ideias e estratégias que nos ajudam a lidar com problemas complexos que não têm respostas fáceis.

Nelson e Economy (2005, p. 51) afirmam: “ a liderança não é uma rua de sentido único. Hoje em dia, a liderança é um tráfego bidireccional de ideias: os líderes criam uma visão atractiva e os funcionários da empresa desenvolvem e divulgam projectos para alcançar essa visão da melhor forma”.

Para Rodriguez (2005), a liderança é descrita como a competência de agregar pessoas ao redor de uma ideia, de um objectivo, de modo espontâneo. O líder percebe a necessidade do grupo e de certa forma projecta esse entendimento, criando assim um vínculo entre líder e liderados.

Duluc (2001) define a liderança como a habilidade para implementar todas as acções necessárias ao cumprimento da missão da organização. E a essência da liderança consiste no pacto complexo de saberes, saber-fazer e saber-ser, constituindo uma certa forma de influência sobre os outros. O autor apresenta o saber-ser do líder da seguinte forma:

O líder é alguém que se conhece, está consciente das suas forças e das suas fraquezas. Sabe utilizar plenamente os seus pontos fortes e limitar os seus pontos fracos. O líder sabe o que quer, porque o quer, como o comunicar aos outros, a fim de obter a sua cooperação e adesão. Sabe como atingir os seus objectivos, os seus fins e cumprir as suas missões. Para uma plena expressão de si mesmo, a chave é conhecer-se a si mesmo e compreender os outros. O desenvolvimento da liderança é um processo de desenvolvimento de si. (p. 226)

1.1.2 - Liderança e gestão

Segundo Rodriguez (2005), a gestão é a estratégia de aglutinar, conjugar, coordenar, fazer funcionar juntos, propondo-se atingir resultados e cumprir um papel social. Nos nossos dias verificamos o desenvolvimento de novas práticas de gestão. Duluc (2001) salienta:

Os antigos papéis do gestor (tais como gerir, controlar, transmitir as directivas, definir funções, propor fórmulas de organização ou animar os seus colaboradores) são decerto ainda necessários, mas são agora insuficientes. As empresas exigem que os seus gestores evoluam para novos papéis (como estimular e coordenar, acompanhar o desenvolvimento das competências dos colaboradores, confiar missões, fazer emergir as ideias do grupo e melhorar as performances transversais). Esses novos papéis caracterizam mais funções de líder que funções de gestor. (p. 66)

Este autor diz que a época da gestão que consistia em dar ordens está a ser substituída pela era da liderança, que se baseia na vontade de fazer.

A gestão é compreendida segundo uma visão *top down* e incide unicamente sobre os colaboradores. O exercício da liderança não tem esse limite. Exerce-se mesmo fora de responsabilidades hierárquicas e diz respeito a todas as relações: para com os colaboradores, os colegas, a hierarquia, os clientes e outros. (p.74)

As escolas precisam de uma liderança que faça com que as pessoas acreditem na escola enquanto sistema ideológico e dêem significado ao trabalho que realizam. Na realidade, a liderança escolar cumpre na escola o papel de transmissor de factos, valores e ideias (Gomes, 1993). Porém, na generalidade reconhece - se “o papel decisivo do conselho directivo nos domínios técnico-pedagógico e de relações humanas, mas nem todos reconhecem a sua liderança simbólica e cultural associada à liderança formal e ao poder de nomeação” (Gomes, 1993, p. 177).

Segundo Bilhim (2008), Peter Drucker é um dos autores de gestão mais lidos e conhecidos. Para ele, só chegaremos a estabelecer caminhos para a eficácia organizacional se compreendermos o que é o trabalho de gestão. Por conseguinte, a gestão transforma-se no acto de organizar recursos para atingir os objectivos organizacionais.

Nelson e Economy (2005, p. 13) opinam que “a gestão é uma atitude, uma forma de vida. A gestão corresponde a um desejo real de trabalhar com pessoas e ajudá-las a ter sucesso, a um desejo de ajudar a sua empresa a ter sucesso. A gestão é um processo de

aprendizagem que dura toda a vida”. Para os autores, a gestão está relacionada com as pessoas. Para esse efeito, se o gestor não sabe trabalhar com pessoas (ajudando-as, ouvindo-as e orientando-as), então não tem competência para ser gestor. Não basta ter competências técnicas excelentes, é preciso ter boas aptidões de “planeamento, organização, liderança e acompanhamento. Por outras palavras, para além de ser bom a fazer, tem de ser bom a gerir quem faz”. (p.16)

Bento (2008, p. 37) diferencia a liderança da gestão: “a liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária, relacional-pessoal, original, proactiva, assente em valores. A gestão é mais racional, “fria”, calculista, eficiente, procedimental, imitadora, reactiva”. Em suma, a liderança e a gestão têm duas funções diferentes e envolvem procedimentos únicos.

1.2- Teorias, tipos e estilos de liderança

As diversas teorias, os vários tipos e estilos de liderança e o modo como são desenvolvidos nas organizações educativas demonstram que a liderança exerce influência em vários domínios da vida escolar e da escola enquanto organização.

1.2.1- Teorias da liderança

- **Teoria das relações humanas**

No local de trabalho, as pessoas participam de grupos sociais dentro da organização e mantêm-se em uma constante interacção social. Para explicar o comportamento humano nas organizações, a teoria das relações humanas passou a estudar essa interacção social.

Neste sentido, Chiavenato (2003) pronuncia-se nos seguintes termos:

As relações humanas são as acções e as atitudes desenvolvidas a partir dos contactos entre pessoas e grupos. Cada pessoa possui uma personalidade própria e diferenciada que influi no comportamento e nas atitudes das outras com quem mantém contactos e é, por outro lado, igualmente influenciada pelas outras. (p.107)

- **Traços da personalidade do líder**

Esta teoria enfatiza os atributos pessoais dos líderes. Durante muito tempo, a liderança foi estudada como estando relacionada com características pessoais e inatas do sujeito. Considerava-se que os traços da personalidade inerentes ao líder, tais como físicos, intelectuais e sociais eram determinantes dos potenciais líderes. Surge, assim, a teoria dos traços de personalidade que considerava que o líder possuía características que o identificavam e que o tornavam o grande homem. O líder era, então, visto como possuindo características em potência ou actualizadas, sendo que esta competência era um traço estável da sua personalidade (Chiavenato, 2003).

Chiavenato (1999), citado por Firmino (2008) refere que o líder deve possuir 21 traços de personalidade: inteligência, optimismo, calor humano, comunicabilidade, mente aberta, espírito empreendedor, habilidades humanas, empatia, assunção de riscos, criatividade, tolerância, impulso para a acção, entusiasmo, disposição para ouvir, visão do futuro, flexibilidade, responsabilidade, confiança, maturidade, curiosidade e perspicácia.

Sergiovanni (2004) aponta que a personalidade dos líderes influencia os objectivos e as concepções que definem as escolas onde trabalham como lugares peculiares e actuam depois com audácia e convicção para avançar e sustentar essas mesmas concepções.

Bilhim (2008) defende que o critério da personalidade não é suficiente para identificar os líderes dos não líderes, e muito menos para diferenciar líderes competentes de não competentes. Contudo, existe alguma confirmação empírica na identificação dos traços de personalidade que estejam associados à liderança.

Stogdhill (1948), citado por Bento (2008), após examinar 124 estudos concluiu que os líderes não se tornam necessariamente líderes e eficazes por terem um conjunto de traços. Contudo, um líder com certos traços poderia ser útil numa situação mas inútil noutra. Stogdhill em 1974 examinou 163 estudos, tendo realçado a importância de diversos traços e competências para a eficácia da liderança, nomeadamente:

Inteligência, criatividade, fluência verbal, auto-estima, estabilidade emocional, adaptabilidade às situações, intuição penetrante, vigilância para com as necessidades dos outros, tolerância ao stress, iniciativa e persistência na resolução dos problemas, capacidade de persuasão, desejo de assumir responsabilidades e de ocupar uma posição de poder. (p. 37)

- **Teoria comportamental**

Para Chiavenato (2003, p. 328), “a teoria comportamental representa um desdobramento da teoria das relações humanas, com a qual se mostra eminentemente crítica e severa”. Chiavenato (2003, p. 329) vai ainda mais longe, “para explicar o comportamento organizacional, a teoria comportamental fundamenta-se no comportamento individual das pessoas”. Na verdade, esta teoria entendia que ser líder não é uma questão de se possuir uma combinação de características, mas uma questão comportamental. Neste sentido, a teoria comportamental é oposta à teoria dos traços da personalidade. Esta teoria baseia-se no que os líderes realmente fazem no trabalho e a relação desse comportamento com a eficácia do líder.

Learning (1993, p.56) afirma: “o comportamento pode ser mudado e podem ser desenvolvidas novas capacidades e hoje em dia a liderança tem muito mais a ver com a forma como indivíduos são capazes de as usar, tirando o maior partido delas”.

- **Teoria situacional**

A teoria situacional foi desenvolvida por Paul Hersey e Ken Blanchard; provavelmente é o modelo de liderança mais praticada. Na liderança situacional existem muitos modos de influenciar as pessoas. Contudo, o estilo de liderança que se deve eleger com os colaboradores ou grupos depende do amadurecimento das pessoas que o líder deseja influenciar (Bilhim, 2008).

Na teoria situacional existe o comportamento de tarefa em que o líder orienta as pessoas, dizendo-lhes, quando, onde, e como fazê-lo. E por fim, o comportamento de relacionamento que consiste no empenho do líder em comunicar com as pessoas, dando-lhes apoio nos momentos de dificuldades e de esforços (Bilhim, 2008). Segundo este autor, a liderança situacional usa as duas dimensões de Fiedler: a tarefa e a relação. Por sua vez, classifica cada uma como alta ou baixa, e combina-as nos quatro estilos de liderança:

- Determinar (tarefa elevada e baixo relacionamento) – o líder define os papéis e indica o que, quando, como, e onde as diversas tarefas são feitas. Salienta um comportamento directivo;
- Persuadir (tarefa elevada e elevado relacionamento) – o líder dá a maior parte das orientações e convence os liderados a adoptarem os comportamentos desejados.
- Compartilhar (tarefa baixa e relacionamento elevado) – há partilha da decisão entre o líder e os subordinados, em que o papel daquele é o de facilitar a comunicação;
- Delegar (tarefa baixa e baixo relacionamento) – o líder dá pouca direcção e apoio, mas identifica o problema, deixando aos liderados a responsabilidade da execução. (p. 350)

▪ Teoria da liderança carismática

Na literatura sobre a liderança, “há dois modelos que têm sido mais abordados e que foram propostos por Burns (1978) há mais de vinte anos: a liderança transaccional e a liderança transformacional” (Santos, 2007, p. 30). Para Bilhim (2008), os estudos feitos até agora tiveram uma única preocupação: identificar os comportamentos que distinguem o líder carismático do não carismático e concluíram que há dois tipos de líder:

- O líder transaccional, que guia, ou motiva, os seus seguidores na direcção das metas estabelecidas, clarificando o papel e as exigências das tarefas;
- O líder transformacional, que inspira cada um a transcender os seus interesses para bem da organização e obtém esforços adicionais para o cumprimento das metas. (p. 356)

Day *et al* (2000), citados por Santos (2007, p. 30), referem o papel do líder transaccional: “focalizar-se nos objectivos da organização e ajudar a sua comunidade a reconhecer o que é necessário fazer para os atingir”.

Para Santos (2007), a liderança transformacional baseia-se na motivação dos colaboradores da organização para que cada um deles se torne num verdadeiro líder. As investigações comprovam que os líderes transformacionais conseguem levantar os níveis de confiança dos colaboradores, envolvendo-os na missão da escola, alcançando, por isso, níveis mais elevados de esforço extra, eficácia e satisfação.

Bass (1988), citado por Alves (2003), faz a distinção entre liderança transaccional e transformacional no contexto escolar:

Para a liderança transaccional interessa clarificar o que se espera dos professores e alunos, precisar papéis e satisfazer necessidades de forma a atingir os resultados esperados, utilizando quer o “reforço eventual” (prometendo recompensas em função do esforço realizado e os resultados conseguidos por professores e alunos) quer o “castigo eventual” (penalizando professores e alunos quando não atinjam os níveis pretendidos). Ao contrário, uma liderança transformacional quer que os seus seguidores sejam também líderes. A liderança transformacional motiva os seguidores para que façam mais e melhor do que o esperado, consciencializa da importância e valor dos processos e produtos desejados, promove a superação dos interesses pessoais imediatos em benefício da organização, eleva o nível de confiança e amplia as necessidades dos seguidores. (pp. 46-47)

Para Cunha *et al* (2007), os líderes autênticos combinam liderança transformacional com liderança ética. No entanto, podem ser mais directivos ou mais participativos. Mas no fundo o que os diferencia é “a capacidade para actuarem de acordo com valores e convicções pessoais profundas, para construírem a credibilidade e conquistarem o respeito e a confiança dos seus colaboradores”. (p.312)

1.2.2- Tipos de liderança

Os princípios fundamentais da teoria dos tipos naturais de liderança segundo Glanz (2003) são:

- Nenhum tipo qualitativo é melhor que os outros. Todas as pessoas têm valor e as escolas necessitam de todos os tipos de personalidade para funcionar bem. Toda a gente possui a capacidade de liderar, embora os talentos de que cada um é detentor variam muito. Sendo assim, cada indivíduo é possuidor de atributos específicos, podendo contribuir de forma única e valiosa para a organização educacional.
- Cada tipo qualitativo pode inspirar os outros em aspectos significativos.
- Toda a gente pode liderar, mas os líderes não são todos iguais. A teoria dos tipos naturais de liderança afirma que cada um de nós possui a capacidade de liderar nas circunstâncias certas, pois a liderança está dependente do contexto. (p.74)

Cunha *et al.* (2007) apontam que as pessoas possuem um estilo natural diferente de liderança. Algumas pessoas sentem-se melhor controlando e outras concedendo autonomia aos colaboradores. O erro está em controlar sempre ou conceder autonomia constantemente. Todavia, há situações em que o estilo natural do líder não é adequado. Este terá de mudar o seu estilo para adequar o seu comportamento à situação.

Existem três tipos de líderes que estão ligados às características pessoais e aos traços da personalidade de cada indivíduo. Chiavenato (2003) distingue três tipos de líderes:

Líder autocrático – é o líder que decide tudo, sem dar qualquer liberdade ao grupo de intervir. Fixa com rigidez todo o processo de organização do trabalho desde a distribuição das tarefas até aos resultados. O líder é dominador e é ele que pessoalmente elogia e pune os membros do grupo, raramente considera os subordinados como pessoas mas sim como unidades de trabalho.

Líder democrático – todas as directrizes são debatidas pelo grupo até que se chegue à decisão. É o grupo que decide autonomamente os procedimentos e as tarefas a realizar bem como a sua forma de organização para que os objectivos sejam atingidos.

Líder liberal – é aquele que dá liberdade completa nas decisões grupais e individuais. A participação do líder é mínima e incide sobre a sua sugestão de poder acrescentar algo ao grupo, dando liberdade absoluta ao grupo para controlar as tarefas e participação dos seus elementos. Por vezes, este tipo é desvantajoso quando existem objectivos rígidos a atingir.

1.2.3- Estilos de liderança

A liderança está estreitamente ligada às competências de inteligência emocional e à sua relação causal sobre o clima de trabalho e desempenho.

Neste sentido, Goleman *et al.* (2007) categorizaram a liderança em seis estilos: quatro deles ressonantes e dois dissonantes. Segundo este autor são considerados estilos ressonantes o visionário, o conselheiro, o relacional, o democrático e dissonantes o pressionador e o dirigista.

Os estilos ressonantes levam a melhorias de desempenho e os dissonantes podem ser úteis em situações especiais, mas devem ser utilizados com cuidado. Iremos descrever cada um deles tendo em conta a ressonância, o efeito sobre o clima organizacional e em que situação é que cada estilo é apropriado:

☺ **Estilo visionário** – canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados, tem um efeito fortemente positivo e é apropriado quando ocorrem mudanças que exigem uma nova visão ou quando é necessário uma orientação clara;

☺ **Estilo conselheiro** – relaciona os desejos das pessoas com os objectivos da organização, tem um efeito muito positivo e apropriado quando é necessário ajudar um colaborador a ser mais eficiente, melhorando as suas capacidades de longo prazo.

☺ **Estilo relacional** – cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas, tem um efeito positivo e é útil para resolver conflitos no grupo, motivar nos períodos difíceis e melhorar o relacionamento entre as pessoas.

☺ **Estilo democrático** - valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação, tem um efeito positivo e é apropriado quando o intuito é conseguir a adesão ou consenso;

☹ **Estilo pressionador** – facilita em atingir objectivos difíceis e estimulantes, tem um efeito muito negativo pois é frequentemente mal executado, mas é bastante útil quando se pretende levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade;

☹ **Estilo dirigista** – acalma os receios dando instruções claras em situações de emergência, tem um efeito muito negativo mas é imprescindível em situações de crise, pois facilita a solução de determinado conflito quando se trata de subordinados difíceis.

É de salientar que um líder pode dominar um ou vários estilos de liderança em dada altura e noutra ser capaz de aplicar esses e ainda outros. O segredo consiste em reforçar as competências de inteligência emocional que estão subjacentes aos estilos de liderança (Goleman, 1996).

Goleman *et al.* (2007, p. 75) consideram que “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de um para outro conforme as circunstâncias”. Os autores prosseguem dizendo que a capacidade de liderança aprende-se, não é um processo simples, leva muito tempo e exige empenhamento e dedicação. Mas, no final, os efeitos que a liderança emocionalmente inteligente traz às pessoas e à organização são vantajosos e estimulantes.

Os estudos realizados por Goleman *et al.* (2007) sugerem que, dentre os seis estilos de liderança, o estilo visionário é o mais eficaz. Este estilo lembra constantemente às pessoas qual é o objectivo principal do seu trabalho, os líderes visionários dão mais significado a tarefas do dia a dia e inspiram as acções dos outros. Com esta capacidade para inspirar os outros, os líderes visionários indicam objectivos que são verdadeiros para eles próprios e que estão sintonizados com os valores partilhados pelos subordinados. E, como acreditam realmente nessa visão, eles conquistam as pessoas com facilidade.

A forma como os líderes gerem os sentimentos e os conduzem de modo a que o grupo atinja os seus objectivos depende da inteligência emocional. A ressonância é um dom natural dos líderes emocionalmente inteligentes, fazendo com que a emoção e a energia entusiástica desses líderes ecoam no grupo. Como tal, com um líder emocionalmente inteligente, as pessoas sentem-se mutuamente apoiadas, partilham ideias, aprendem umas com as outras, tomam decisões em clima de colaboração, fazem as coisas avançar. Por outro lado, se o líder não tem ressonância, as pessoas seguem as rotinas do trabalho, mas fazem apenas o essencial ou o habitual, em vez de darem o seu melhor. Se o líder não utilizar uma boa dose de sentimentos positivos, poderá apenas ser capaz de dirigir, mas não de liderar. Uma das principais funções de um líder é gerar entusiasmo, optimismo e paixão pelo trabalho a realizar, assim como cultivar um ambiente de cooperação e confiança (Goleman *et al.*, 2007).

Na perspectiva de Glanz (2003), cada tipo qualitativo possui atributos únicos, que determinam os pontos fortes e as competências de liderança dos indivíduos a ele pertencentes. Todas as pessoas podem liderar, embora os respectivos talentos e esperas de

influência variam muito. Qualquer organização escolar de sucesso resulta da conjugação num colectivo dos talentos de líderes de todos os tipos.

Neves (2000) defende que as características da cultura condicionam a eficácia do estilo de liderança. Por conseguinte, se existe uma cultura de inovação, cujos valores presentes são a criatividade e a adaptação, então recomenda-se um líder cujo estilo seja o de um empreendedor e um decisor capaz de assumir riscos.

O estilo da liderança deve estar em sintonia com a lógica organizacional da empresa. Quanto mais aperfeiçoadas forem as empresas em matéria de inovação, de qualidade ou de gestão, mais a liderança que apresentamos terá a sua razão de ser. Pelo contrário, uma organização inflexível, pouco inovadora, será menos afectada por esse tipo de liderança (Duluc, 2001).

Bilhim (2008) distingue dois extremos de estilos de liderança. Num extremo, o líder distribui o seu poder de decisão com os liderados, permitindo que cada um tenha voz. No outro extremo, o líder toma a decisão, comunica-a aos liderados e espera que eles a cumpram.

Quinn, citado por Bilhim (2008, p. 359), afirma que os líderes adoptam quatro papéis contrastantes: “visionário preocupado com a inovação; motivador ligado aos membros da equipa de trabalho; analisador concentrado na eficiência e supervisor preocupado com a performance”. Nesta ordem de ideias, o visionário está voltado para o futuro, está actualizado das últimas inovações, centrado nas metas e anuncia a direcção que a organização deve seguir a longo prazo. O motivador centra-se nos valores da organização, estimula as pessoas com novas metas e aspirações e cria um sentimento generalizado de entusiasmo. O analisador avalia o resultado dos projectos e integra as diferentes perspectivas e necessidades. O supervisor está centrado nos resultados, resolve problemas e influencia as decisões dos seus colaboradores (Bilhim, 2008).

1.3-Liderança organizacional

1.3.1 - Liderança e gestão de recursos humanos

Na opinião de Rodriguez (2005, p. 5), “os líderes são observadores o tempo todo, despertam curiosidade pela forma de conduzirem suas acções e sua vida, muitas vezes

servindo de exemplo de comportamento para seus subordinados, mesmo quando não se dão conta disso”.

O líder deverá estar atento a todas as oportunidades para reconhecer o bom trabalho e estimular os colaboradores a prosseguirem nos objectivos da organização. Por conseguinte, parece possível alcançar resultados através das pessoas (Rodriguez, 2005). De facto, elas são o coração de qualquer organização e fazem tudo para alcançar os resultados esperados. Para esse efeito, o conhecimento está com as pessoas e o líder necessita antes de tudo “saber orquestrar esse conhecimento. Maestros não sabem tocar todos os instrumentos de uma orquestra, no entanto os bons maestros conseguem organizar, instilar vontade, motivar e, finalmente, extrair de cada músico o seu melhor, tudo isso em prol do grupo” (Rodriguez, 2005, p. 110).

Diridollou (2002) opina o que é possível fazer enquanto líder para enriquecer a organização:

- Definir anualmente, para cada colaborador, as missões e os objectivos prioritários.
- Fazer o ponto da situação quanto aos resultados das acções e fazer compreender as consequências dos erros e das realizações.
- Apoiar os seus colaboradores, em caso de dificuldades, através de medidas e actos concretos.
- Desenvolver a autonomia, diversificando as tarefas, delegando, confiando responsabilidades.
- Privilegiar os encontros individuais e não as reuniões de grupo.
- Felicitar as pessoas que exprimem as suas ideias e encorajar em público os inovadores.
- Felicitar e cumprimentar as pessoas, quando os resultados são bons. (pp.130-131)

Nelson e Economy (2005) vão ao cerne da questão: se o responsável controla de perto o trabalho dos seus colaboradores, conseguirá um bom desempenho apenas a curto prazo. As pessoas desenvolvem o que há de melhor em si próprias através do estímulo para desenvolver as suas capacidades que estão dentro de si. Contudo, nunca se estimula o que de melhor há nas pessoas apelando à violência mas é necessário que o estímulo para agir venha de dentro das próprias pessoas.

Para Diridollou (2002), o controlo exercido sobre o trabalho dos colaboradores é uma dimensão essencial da liderança. Todavia, o poder é facultado a alguém na medida em que a sua posição e o seu estatuto lhe permitem exercer controlo sobre o trabalho. No entanto, Diridollou (2002, p. 131) defende que “a lógica da obediência é substituída pela lógica da responsabilidade, da iniciativa e da inovação”.

O referido autor (2002) caracteriza o controlo como: normativo - recorda a necessidade de atingir o objectivo, bem como os termos do contrato; ajuda para o colaborador; formativo porque permite fazer o ponto de situação relativamente a erros e

sucessos e, desta forma, tirar as lições necessárias para o desenvolvimento futuro do trabalho; meio de avaliação dos desempenhos e do progresso dos colaboradores e permite “dosear” o grau de autonomia necessária para cada um. Mas Diridollou (2002) não fica por aí, prossegue dizendo que o colaborador vacila entre duas orientações antagônicas:

- A sua necessidade de autonomia, que corresponde à sua necessidade de tomar iniciativas, de se sentir responsável e de ser bem sucedido;
- A sua necessidade de ser controlado e, como tal, de ser avaliado em função do seu desempenho, o que implica controlo por parte da hierarquia. (p.40)

Já Likert, citado por Cunha *et al.* (2007), defendeu a necessidade de abdicar de formas de supervisão baseadas na dominação e na lógica de controlo. O líder eficaz, consciente da necessidade de executar as suas funções de liderança, procura minimizar a influência de hierarquia. Da mesma forma, um líder pode despertar as melhores qualidades das pessoas e dos grupos sem exercer o seu estatuto de uma forma autoritária. Likert identificou diversas práticas pertinentes:

- Escutar bem e de forma paciente.
- Não revelar impaciência com o progresso feito pelo grupo, particularmente quando os problemas são difíceis.
- Aceitar mais culpa (própria) do que aquela que seria esperada para alguma falha ou erro.
- Dar aos membros do grupo ampla oportunidade para expressarem os seus pensamentos sem sentirem que o líder pressiona a sua forma de pensar.
- Ser cuidadoso para não impor uma decisão ao grupo.
- Apresentar as suas contribuições sob a forma de questões ou especulações/suposições.
- Procurar maneiras de que os outros o ajudem a desempenhar as funções de liderança que melhorem o seu estatuto (Cunha *et al.* 2007, p. 84).

Nelson e Economy (2005) defendem que os chefes devem sair de cena quando os seus colaboradores cumprirem as tarefas que lhes foram atribuídas de forma empenhada e se não houver nenhuma urgência que exija a sua intervenção imediata. Por outro lado, verifica-se que eles aprenderão a ser responsáveis.

Que qualidade singular distingue os melhores gestores dos restantes? São as suas competências organizacionais e pessoais ou a sua capacidade técnica? Nelson e Economy (2005, p. 21) respondem: “talvez a diferença esteja na sua capacidade de delegar”. Além de todo o que foi dito sobre as capacidades do líder, a única qualidade que faz com que o chefe seja um líder excelente é encorajar, estimular ou inspirar as pessoas.

Os gestores animados fomentam equipas motivadas. É por isso que estes devem saber expressar o seu interesse e transmiti-lo aos seus subordinados: o entusiasmo é contagioso. Deste modo, propõe-se que o gestor:

- Seja íntegro com a sua equipa.
- Incentive a expressão das contradições, mas mantenha-se firme.
- Privilegie a preocupação com o essencial.
- Seja simples: não é assim tão complicado.
- Partilhe o seu entusiasmo.
- Aceite a crítica quando ela é injustificada (Grellier, 2006, p. 30).

O autor citado refere que para ter sucesso nas discussões de trabalho, o líder terá de insistir mais nos pontos fortes do seu liderado do que nas suas fraquezas e ser o espelho que reflecte dele o seu melhor perfil (Grellier, 2006).

Diridollou (2002) pensa que não podemos tratar todos de forma igual, mas antes tratar cada um em função dos esforços realizados, dos resultados obtidos e das condições de realização destes. Na opinião do citado autor, não há pior injustiça do que tratar todas as pessoas da mesma maneira.

Segundo Maxwell (2009), o verdadeiro líder é ser a pessoa que os outros seguirão alegre e confiantemente. Pois, a verdadeira liderança começa com o coração e não com a cabeça. Por isso, “não é necessário dizer que pode amar as pessoas sem as liderar, mas não pode liderar sem as amar”. (p. 90)

O autor acima citado (2009) apresenta duas sugestões para ajudar a desenvolver pessoas: andar calmamente entre os colaboradores, arranjar uma forma de manter contacto com todos e desenvolver líderes, ensinar aqueles que são influenciadores dentro da organização. E eles, por sua vez, passam a outros a informação.

Kelly (2008, p. 131) defende que os líderes devem percorrer, frequentemente, os espaços da organização para ajudar os seus liderados a conseguirem os seus objectivos a nível individual e deste modo, “sentir-se-ão mais empenhados em colaborar para que a empresa atinja as suas metas e objectivos”.

Os relacionamentos interpessoais, as conversas pessoais, o cuidado a ter com os outros e o interesse são fundamentais para uma liderança eficaz. Para tal, os líderes conselheiros criam confiança e bom relacionamento. Esses líderes comunicam a ideia de que estão sinceramente interessados nas pessoas, ajudam-nas a identificar os seus pontos fortes e pontos fracos, ligando-os às aspirações pessoais e profissionais. Estimulam os colaboradores a estabelecer objectivos de desenvolvimento de longo prazo e ajudam-nos a fazer planos para atingir esses objectivos (Goleman *et al.*, 2007).

Nos dias de hoje o líder precisa de possuir certas competências básicas: relacionamento interpessoal, comunicação, liderança, motivação e resolução de conflitos. Além disso, deve saber construir e dinamizar equipas de trabalho (Chiavenato, 2003).

1.3.2-Liderança partilhada

Os professores fazem parte de um grupo de trabalho onde participam na tomada de decisões, são reconhecidos e tratados com respeito e dignidade pelos outros no local de serviço (Sergiovanni, 2004). Segundo este autor, nas boas escolas:

Pratica-se uma liderança partilhada, respeitando os professores como profissionais, realçando a resolução de problemas através da colaboração e envolvendo os funcionários nos aspectos críticos da escola, incluindo os valores em desenvolvimento, objectivos e a sua missão. (p. 106)

Sergiovanni (2004) refere-se às conclusões de um estudo realizado por Arnold Tannenbaum, professor da Universidade de Michigan, sobre a partilha de poder dentro das organizações:

As conclusões do seu trabalho provam que o que realmente conta é a quantidade de liderança exercida transversalmente ao longo de toda a escola, e não uma liderança forte apenas oriunda do topo da cadeia. Ao que parece, a densidade da liderança acaba por ser subvalorizada e subaproveitada na obtenção de uma boa eficácia escolar. (p.142)

Em qualquer organização é essencial cada colaborador sentir-se responsável por manter o contacto com os outros e ter um sentimento de pertença a uma equipa. Do ponto de vista de Duluc (2001, p. 126), “o *empowerment* significa dar poder às pessoas, ou às equipas, dando-lhes o poder de decisão final. Este princípio consiste em dar às pessoas a possibilidade de tomarem a decisão final para os projectos ou problemas que lhes dizem respeito”. Por outras palavras, o *empowerment* é uma forma de alcançar a responsabilidade, de pensar como cada um tem poder sobre os aspectos da sua própria vida ou do seu trabalho. Parafraseando Duluc (2001), diremos que a responsabilização ou o *empowerment* actua sobre a competência da confiança e sabe enfrentar os acontecimentos que se lhe apresentam, quando sabe escolher as soluções para as situações pelas quais a pessoa é responsável.

Na perspectiva de Nelson e Economy (2005), quando o chefe concede poderes aos seus colaboradores não deixa de ser o gestor. O que altera é a sua forma de administrar. Os gestores permanecem a criar uma visão, a determinar os objectivos organizacionais e a estabelecer os valores partilhados.

Uma função vital da gestão é deixar os colaboradores fazerem um bom trabalho, pois nem mesmo os melhores gestores do mundo conseguem alcançar o sucesso sozinhos; para

atingirem os objectivos da empresa, os gestores dependem das competências dos colaboradores (Nelson e Economy, 2005). Os mesmos autores apresentam as desvantagens de não partilhar o trabalho com os colaboradores:

A gestão eficaz consiste em fazer convergir os esforços de cada membro de uma unidade de trabalho para um fim comum. Se estiver constantemente a fazer o trabalho dos seus colaboradores, não só perde a vantagem da força que eles lhe podem fornecer, como está também a habilitar-se a uma vida de stress, úlceras, entre outros males. Mas pior do que os prejuízos em que incorre ao não delegar poderes nos seus funcionários, é o prejuízo geral que daí resulta para a empresa. Os seus funcionários perdem porque não está a permitir que eles progridam ou tenham a possibilidade de mostrar criatividade ou iniciativa. (p.23)

1.3.3-Delegação de tarefas

As organizações têm diferentes objectivos, diferentes valores e diferentes culturas. Adair e Reed (2006) referem que se a organização valorizar muito as pessoas, tenderá a procurar formas de as envolver nas decisões, para garantir que estas são eficazes e implementáveis. Sendo assim, o bom líder delega tarefas. Delegar algo difícil e interessante é dar a uma pessoa a oportunidade de provar a sua competência, a sua capacidade de se adaptar, de ultrapassar as dificuldades. Neste sentido, Adair e Reed (2006, p.46) tem uma máxima: “ nunca diga às pessoas como fazer as coisas; diga-lhes o que fazer e elas surpreendê-lo-ão com a sua competência”.

Para Rodriguez (2005), delegar é passar uma parte da autoridade a alguém, mas não a responsabilidade. Por outras palavras, quando o administrador delega uma tarefa ou função a alguém ou dá poderes para executá-la, a responsabilidade pertence à pessoa que mandou e não ao colaborador que a executou.

O líder tem a função de influenciar as pessoas do grupo para que todos possam chegar à meta pretendida. Almeida (2008) sublinha que o dirigente afasta-se da liderança quando se torna paternalista e faz tudo o que os outros deixaram de fazer. O bom líder consegue partilhar as tarefas e liderar com a sua presença e a sua ausência.

Diridollou (2002) vai ao cerne da questão: os principais obstáculos à delegação são imensos mas os motivos que encorajam a prática da delegação são em número igualmente relevante. Assim, podemos delegar para:

Gerirmos melhor o nosso tempo; fazermos face a uma sobrecarga de trabalho; utilizarmos e desenvolvermos as competências dos nossos colaboradores; aumentarmos o seu sentido de responsabilidade; desenvolvermos motivação para o trabalho e instalarmos a confiança” (p. 90)

A este respeito Nelson e Economy (2005) relembram que se tomarmos todas as decisões, se fizermos o trabalho que os colaboradores são capazes de fazer, estaremos a prejudicar os funcionários e a empresa. A delegação ajuda tanto os funcionários como os gerentes quando é feita de forma autêntica. O autor (2005) citado acrescenta:

Eles nunca descobrirão como ter sucessos sozinhos e, passado um tempo, deixarão de se esforçar. Apesar do seu empenho sincero em fomentar o êxito da sua empresa, estará a impedir a progressão dos seus funcionários e a tornar a organização menos eficaz e vital. (p. 28)

Entre o vasto conjunto de vantagens da delegação de tarefas, Nelson e Economy (2005) apresentam os seis passos para delegar de uma forma eficaz:

- 1- Comunicar a tarefa – descreva exactamente aquilo que pretende que seja feito, quando deve estar feito e quais os resultados finais que espera. Pergunte se resta alguma dúvida.
- 2- Fornecer uma contextualização da tarefa. Explique o que é necessário para a tarefa realizada, a sua importância no esquema global e as possíveis complicações que podem surgir durante o seu desempenho.
- 3- Determinar padrões. Chegue a um acordo acerca dos padrões que planeia utilizar para medir o sucesso da execução de uma tarefa. Faça com que estes padrões sejam realistas e alcançáveis.
- 4- Conceder autonomias. Deve conceder aos funcionários a autonomia necessária para completarem a tarefa sem barreiras constantes ou confrontos com outros funcionários.
- 5- Proporcionar apoio. Determine os recursos necessários para que o colaborador possa completar a tarefa e depois proporcione-lhos.
- 6- Conseguir empenhamento. Certifique-se de que o colaborador aceitou a tarefa. Confirme as suas expectativas e a compreensão do funcionário, bem como o seu empenho, relativamente à realização da tarefa. (p.37-38)

Grellier (2006) defende que o líder deverá partilhar os seus objectivos com outras pessoas e que não poderá fazer tudo sozinho, mesmo se as suas competências forem extraordinárias. Para esse efeito, será necessário confiar nos seus colaboradores tarefas e responsabilidades, cujos resultados serão periodicamente controlados pelo líder. Este autor define o que é a delegação:

- Delegar é otimizar o nosso tempo - A delegação permite-lhe ter tempo para lançar novos desafios, à altura das suas competências.
- Delegar é formar – a delegação é, portanto, uma oportunidade de formação: habituamos os nossos subordinados a decidir e a exercer a sua autoridade em situações novas.
- Delegar é motivar – nas missões que confiar aos seus colaboradores, dê-lhes uma fatia considerável de liberdade e de autonomia, para que possam assumir as suas responsabilidades: não há nada de mais motivador para eles. Fixe as obrigações dos resultados e não a maneira de os alcançar. (p. 79)

O gestor tem a função de escolher a boa missão para a boa pessoa: “não confie tarefas demasiado simples, correndo o risco de entediar o seu colaborador nem, ao contrário, que estejam acima das suas forças, o que pode frustrá-lo e torná-lo infeliz

(Grellier, 2006, p. 80). O autor descobriu, ainda, que a missão atribuída deve ter desafios para que o colaborador atinja o nível máximo e possa ultrapassar as suas dificuldades para que sinta orgulho naquilo que realiza.

Do ponto de vista de Diridollou (2002, p. 92), a delegação bem sucedida consiste em “confiar a um colaborador a realização de objectivos negociados, dotando-o de autonomia real quanto aos meios e aos métodos a utilizar no âmbito de um quadro definido”. Assim, os limites da delegação devem ser especificados junto da pessoa em quem se delega, bem como as “regras do jogo” a implementar. Em conjunto, acordam:

- As responsabilidades confiadas e seus limites (por outras palavras, até onde a delegação pode ir);
- Os direitos e deveres de cada um ao longo da delegação.
- A co-responsabilidade: delegar não é, de forma alguma, abandonar as suas responsabilidades. Ao delegar, conservar a sua responsabilidade, aconteça o que acontecer; mas o seu colaborador é responsável perante o seu superior hierárquico.
- A irreversibilidade: excepto se quiser desmotivar o seu colaborador, a delegação não se retoma a meio. A missão não é retirada ao colaborador, a não ser em caso de falta grave (Diridollou, 2002, pp. 91-92).

Ainda assim, o responsável encarrega-se de “informar o colaborador, apoiá-lo em caso de dificuldade, ou seja, mostrar-se disponível em termos de tempo, se necessário, e aplicar o direito ao erro” (Diridollou, 2002, p. 92).

Uma das funções mais importantes de um líder consiste em delegar tarefas aos seus colaboradores. Neste contexto Cunha, *et al.* (2008) apresentam o significado do empoderamento (*empowerment*):

Significa que o líder convida os seus colaboradores a participarem na tomada de decisão e confere-lhes poder para tomarem decisões autonomamente, sem necessidade de ordens superiores ou autorização. Quando pode ser realmente desenvolvido, o empoderamento permite o aproveitamento de muitas potencialidades dos colaboradores e libertar o líder para outras tarefas de natureza mais estratégica. (p. 185)

1.3.4-Liderança e gestão de equipas

Para haver uma boa liderança é necessária uma boa equipa de trabalho. Numa organização poderá haver um bom líder mas se não houver uma equipa de acordo com os seus objectivos será difícil chegar ao sucesso organizacional. Do ponto de vista de Rodriguez (2005), a boa liderança exige também boa equipa. Nesta perspectiva, o líder deverá escolher os seus colaboradores possuidores de valores, ideias, criatividade e com garra para levar até ao fim as tarefas e os desafios mais complicados da organização. Quando o indivíduo sente-se parte integrante da equipa, geralmente isso reflecte-se no

nível de satisfação do colaborador quando este participa nas decisões e sente que as suas ideias e sugestões são ouvidas.

Jardim e Pereira (2006) afirmam que o sucesso de um grupo provém, em grande parte, de um excelente líder que tem a capacidade de liderar, por isso pode influenciar positivamente os seus colaboradores e a sua equipa de trabalho na realização dos objectivos estabelecidos. O grande papel do líder é de influenciar, motivar e conduzir os membros da sua equipa. Da mesma forma, Duluc (2001, p. 180) afirma que o gestor só é bem sucedido se “estimular e coordenar, treinar e acompanhar o desenvolvimento dos colaboradores, fazê-los tomar decisões, confiar missões, fazer emergir as ideias do grupo, facilitar os processos de equipa eficiente”.

Goleman *et al.* (2009) consideram que a confiança é o elemento essencial de união que une os membros em grupo. O autor prossegue afirmando que “ de cada vez que é pedido aos subordinados que façam uma lista do que requerem dos seus líderes, a confiança está sempre no topo da lista”. (p. 68)

Os líderes não dão confiança directamente aos seus liderados. A confiança é o resultado das atitudes e acções do líder. Goleman *et al.* (2009) explicitam:

Quando os líderes são sinceros, abertos, consistentes e previsíveis nas suas reacções com os subordinados, o resultado será quase sempre uma situação de confiança. Líderes que dizem sempre a verdade irão, forçosamente, dizer a mesma coisa a todos: não estão constantemente a mudar a sua história. A constância daí resultante permite que os subordinados actuem com a garantia de que as regras do jogo não irão mudar de repente, e de que não serão tratados arbitrariamente. Dada essa garantia, os subordinados tornam-se mais dispostos a arriscar-se, a fazer um esforço extra, a tentarem eles próprios ajudar os líderes a atingir os objectivos e a dizerem a verdade. (p. 68)

Na opinião de Maxwell (2008), a qualidade fundamental para ser bem sucedido em cargos de liderança é a capacidade de trabalhar em grupo. E, conseqüentemente, saber trabalhar em equipa exige bons relacionamentos interpessoais. O citado autor explica que os bons relacionamentos representam muito mais do que a cobertura de creme no “bolo da vida”. Eles são o bolo, ou seja, a própria essência que todos nós precisamos para realizarmo-nos na vida.

Os líderes são os facilitadores na formação das boas equipas. A partir deste ponto de vista, Cunha *et al.* (2007) defendem que a criação de equipas positivas resulta, em parte, do trabalho dos líderes. O autor compara o líder facilitador do trabalho em grupo com o trabalho do jardineiro: “ele não causa o crescimento das plantas, mas cria condições para que elas se desenvolvam”. (pp.275-276)

Hackman (2002), citado por Cunha *et al.* (2007), compara o líder facilitador do trabalho em equipa a alguém que prepara o palco para que os membros da sua equipa sejam os actores principais. E os líderes como “realizadores” da peça elegem cinco passos principais:

- Criam uma verdadeira equipa – e não uma que o é apenas nominalmente.
- Estabelecem uma visão apelativa, realista e mobilizadora.
- Põem em prática uma estrutura capacitadora do trabalho em equipa.
- Criam um contexto organizacional facilitador.
- Fornecem coaching. (p. 276)

No entanto, como refere Cunha *et al* (2007), “ nenhum líder possa garantir que é capaz de criar equipas extraordinárias, todos têm a responsabilidade de criar as condições para que as suas equipas sejam fonte de desenvolvimento da organização e dos colaboradores”. (p. 316)

Jardim (2003), por sua vez, afirma que no trabalho de grupo, cada um tem uma certa influência, isto é, um certo poder no grupo ou possui suficiente autoridade para participar nas decisões. Por conseguinte, a forma como as pessoas sentem a interdependência origina um determinado clima de grupo, que tem a ver com o contexto relacional experimentado dentro dele. Os participantes que não desempenham qualquer influência sobre o que acontece na vida de um grupo não darão grande contributo e facilmente se afastarão.

Grellier (2006, p. 70) esclarece que a chave de sucesso de uma organização está na equipa unida e organizada em volta de um propósito comum. Deste modo, “o objectivo desta equipa é obter um resultado superior à soma do que pode dar cada um dos indivíduos que a compõem. Este autor (p. 72) vai ao cerne da questão: “para fazer progredir a sua equipa, não recrute sistematicamente clones idênticos a si ou à sua organização”. Como faz notar o autor, “gerir a diversidade e compreender os conflitos nos grupos pode ser positivo”. Grellier (2006) apresenta alguns conselhos simples, inspirados nos treinadores das melhores equipas desportivas, para reforçar o espírito de equipa, a coesão e o desempenho da sua equipa:

- Desenvolva o orgulho de pertencer à equipa, privilegiando mais a recompensa colectiva do que o mérito individual.
- Persuada a sua equipa de que, junta, é a melhor.
- Não perca uma ocasião de reconhecer o seu mérito, colectivamente.
- Incentive as divisas, logotipos e slogans que simbolizam a sua equipa e serão fortes sinais de pertença.
- Crie os valores da sua equipa, capitalizando a sua história e os seus sucessos.
- Incentive os seus colaboradores a participarem juntos em actividades extraprofissionais.

- Corra riscos pessoais para defender os interesses da sua equipa de cada vez que for necessário. “Dê a cara” quando for preciso. (p. 74)

Diridollou (2002) apresenta duas qualidades para organizar uma equipa: “a capacidade para “ter distanciamento” e a capacidade de partilhar a responsabilidade dos resultados com os seus colaboradores”. (p. 151)

Nenhum líder tem êxito sozinho. Ele sabe obter a cooperação de todas as pessoas indispensáveis ao sucesso da organização. Sabe dar as responsabilidades e delegar. Segundo Duluc (2001), os estudos mostram um alto grau de satisfação e de orgulho nos líderes, a propósito da sua equipa. Por sua vez, a equipa e todos aqueles que estão implicados apreciam fortemente o trabalho em comum. O sentido do trabalho em equipa, o sentido da cooperação ou da colaboração ultrapassa as fronteiras da equipa.

1.3.5- Liderança e tomada de decisão

Nas organizações acontecem mudanças múltiplas, por causa dos rápidos avanços tecnológicos, e produzem-se alterações sucessivas nos modos como as pessoas devem tomar decisões: os líderes “confrontam-se com uma dimensão espaço-tempo cujas mediações são cada vez mais estreitas. A rapidez e a agilidade são, por conseguinte, essenciais” (Cunha, *et al.* , 2008, 55).

Refere Chiavenato (2003) que a organização caminha em direcção aos seus objectivos, se existir uma liderança capaz de realizar contínuas escolhas, apesar de todas as crises internas e externas. Nesse sentido, o líder toma as decisões ou ajuda o grupo a tomar decisões adequadas.

O verdadeiro líder não tem medo de assumir riscos. Rodriguez (2005) acentua a coragem do líder em tomar decisões, de assumir posições e defender ideias. Sem esquecer a delegação de responsabilidades a outros. O autor defende, ainda, que “os bons líderes reconhecem as linhas de limite, que usualmente estão muito mais longe do que a maioria das pessoas consegue ver, e as usam para balizar as suas decisões”. (p. 115)

No entanto, o líder terá de tomar decisões desagradáveis, faz parte do seu desempenho, isso é inevitável. Mas essas decisões podem ser apresentadas de modo sereno. Para Rodriguez (2005, p. 124), “o exercício dessa competência é uma das grandes qualidades de um gestor bem-sucedido”.

As nossas emoções influenciam no momento de tomarmos uma decisão. Grellier (2006) acentua a importância de controlarmos as nossas emoções. Por exemplo, as decisões que tomamos num momento de cólera raramente são as melhores. No entanto, o autor (p.67) explica que em alguns casos, “uma decisão rápida vale mais do que uma longamente reflectida. Esta capacidade de decidir depressa e bem é própria do líder, que tranquiliza os seus colaboradores ao parecer conhecer o bom caminho”. Grellier (2006, p. 67) calcula que “80% das decisões profissionais deveriam ser tomadas no momento, 15% necessitariam de mais tempo para reflexão e 5 % nunca deveriam ver a luz do dia”. Após a decisão é fundamental avaliar as suas consequências. O autor propõe uma reavaliação da decisão relativamente aos objectivos da organização por um lado e aos seus objectivos pessoais por outro e, por fim, visualiza as consequências agradáveis e, sobretudo, as desagradáveis da decisão.

O autor acima citado apela a não se contentar com a primeira solução mas a procurar várias possibilidades. Em seguida, fazer a escolha e decidir. Por outras palavras, o referido autor defende a recolha máxima de informações necessárias para a sua decisão. Mas, a sua fiabilidade depende da rapidez da sua decisão. O mesmo autor apresenta alguns passos antes de tomar uma decisão:

Consulte as pessoas implicadas, pedindo-lhes que reflectam nela e proponham ideias. Uma vez mais a decisão tomada, todas a aprovarão, visto que estiveram associadas à sua elaboração. Este pedido responsabiliza as pessoas, atenua os conflitos pessoais e motiva consideravelmente os responsáveis pela concretização do projecto para o qual foram consultados. (p. 68)

Grellier (2006) descreve a aplicação da decisão à acção:

- As suas decisões serão avaliadas pelo êxito das acções consequentes. Portanto, no momento da decisão, certifique-se de que a sua realização será concretizada com o máximo de eficácia (...).
- A sua decisão está tomada: a partir de agora, não admita mais críticas (...). Apresente aos seus colaboradores as razões da escolha, os objectivos a atingir, os prazos a respeitar e o papel de cada um deles (...).
- Mostre a sua total adesão à opção que escolheu (...).
- Uma vez tomada a sua decisão, mantenha-se atento. Certifique-se regularmente de que as coisas estão a desenrolar-se tal como tinha previsto. (p. 69)

1.4-Efeitos positivos da liderança autêntica

A liderança autêntica tem efeitos nas atitudes e comportamentos dos colaboradores. No caso específico das escolas, Alves (2003) julga ser possível haver uma significativa relação causal entre o factor liderança e os demais factores organizacionais.

O verdadeiro líder sabe emitir sinais de reconhecimentos positivos na sua organização. Segundo Diridollou (2002), não há nada pior do que a indiferença, receber sinais de reconhecimento é vital, é preferível receber sinais negativos do que não receber nenhuns. Então, não podemos deixar de dar sinais positivos directos de reconhecimento. Este autor (p. 127) desafia os gestores a implementarem uma gestão de sucesso: “aprender a apanhar as pessoas em flagrante delito de bem-fazer”. O autor (p. 126) prossegue apresentando alguns conselhos úteis para expressar de forma segura um reconhecimento positivo directo. Por exemplo, um cumprimento que inclua um sinal de reconhecimento deve ser: “uma apreciação apropriada; sincero; fundado em factos; doseado, adaptado à pessoa e àquilo que ela conseguiu realizar”.

Diridollou aconselha algumas acções simples de reconhecimento:

- Felicite um resultado, mesmo que seja parcial;
- Felicite mesmo o que é normal e não apenas um desempenho excepcional;
- Felicite no momento;
- Aprenda a considerar em primeiro lugar os aspectos positivos dos colaboradores, mais do que os seus aspectos negativos;
- Ouse felicitar, mesmo “desastradamente”, mas com sinceridade;
- Não felicite todas as pessoas ao mesmo tempo;
- Constate as consequências positivas. (p.127)

O autor acima citado defende que os sinais de reconhecimento positivos directos reforçam a autoconfiança, a auto-estima dos seus colaboradores e lhes dá vontade de ir mais longe. No entanto, nem todas as situações da vida profissional permitem fazê-lo. Sendo assim, o autor afirma que existem outras formas de reconhecer os seus colaboradores: são os sinais de reconhecimento indirectos. Eis alguns sinais apresentados por Diridollou (2002):

- Escutar os colaboradores tranquilamente e ter em conta as suas opiniões é dos mais fortes reconhecimentos positivos. É reconhecer o conhecimento que uma pessoa tem, reconhecer a qualidade de uma argumentação, de um raciocínio, de um método e de uma solução.
- Encorajar as iniciativas.
- Pedir a opinião dos colaboradores.
- Dar oportunidade aos colaboradores de formarem e explicarem temas aos seus colegas, no decurso de reuniões de trabalho.

- Delegar algo difícil e interessante é dar a uma pessoa a oportunidade de provar a sua competência, a sua capacidade de se adaptar, de ultrapassar as dificuldades.
- Procurar a expressão livre dos colaboradores.
- Confiar responsabilidades novas. (p.129)

O verdadeiro líder é aquele que serve porque obedece aos seus princípios e, antes de mandar fazer, ele já fez e sabe como se faz. Todavia, a origem e o fim da autoridade não pode ser simplesmente a habilidade para realizar tarefas. Na opinião de Almeida (2008), a liderança é esboçada em uma dimensão humana profunda: a atitude. Com efeito, ele não precisa insistir muito para que as pessoas fiquem convencidas de que o seu caminho é o melhor. Ele inspira confiança ao grupo porque tem uma atitude de líder. A raiz desta atitude fundamental vem do amor, ou seja, a disposição de doar-se, de dar a vida pelo grupo.

Da autenticidade dos líderes originam-se vários efeitos positivos. Estes conduzem os colaboradores a níveis superiores de desempenho e menos abandono da organização. Cunha *et al.* (2007) explica como surgem os efeitos positivos e sumaria-os nos seguintes pontos:

- Os comportamentos de liderança autêntica fomentam a identificação dos colaboradores com o líder. . .
- Fomentam a identificação social dos colaboradores com a equipa, tornando-os mais orgulhosos da pertença à equipa. . .
- A identificação pessoal e a social promovem a esperança, a confiança e as emoções positivas dos membros da equipa. . .
- A esperança pode provir do facto de estes líderes adoptarem a partilha e a transparência. . .
- A confiança resulta da credibilidade, da benevolência e da integridade dos líderes. . .
- As emoções positivas surgem porque os líderes autênticos valorizam os seus colaboradores, aumentam-lhes a auto-eficácia, capacitam-nos para melhor lidarem com os desafios e os obstáculos. . .
- O optimismo dos colaboradores surge porque os líderes interpretam a informação, as trocas e as interacções de uma perspectiva positiva, assim evocando emoções positivas. . .
- As emoções positivas dos colaboradores são importantes *per se*, mas também para o desempenho. . .
- O optimismo é importante porque as pessoas experimentam um mais elevado nível de bem-estar individual e tendem a denotar níveis superiores de motivação, de desempenho, de satisfação, de moral e de perseverança perante obstáculos. . .
- Pode portanto supor-se que . . . a confiança, a esperança e as emoções positivas aumentam o empenhamento, a satisfação e o sentido do compromisso dos colaboradores. . . (pp. 313-314)

As atitudes do líder influenciam os comportamentos da equipa. Por isso, ele é capaz de tomar cuidado dos seus próprios sentimentos para com os seus colaboradores, para melhor os conhecer. Mas isto só é possível porque efectuou um trabalho de desenvolvimento pessoal, que lhe permite obter o melhor de cada pessoa e compreender como ela funciona melhor (Duluc, 2001).

No clima de participação, as pessoas sentem-se presentes, implicadas, determinadas, importantes, competentes e apreciadas. Relativamente ao clima favorável, os líderes e a organização têm um papel crucial, fazendo participar os seus colaboradores. O papel do líder é o de criar um clima favorável que lhe permita ganhar a confiança dos membros da sua equipa. “Esse clima de equipa é possível quando cada membro se sente suficientemente importante na equipa; sabe que é competente para agir e enfrentar os problemas; sente que é apreciado, não só enquanto profissional, mas também enquanto pessoa” (Duluc, 2001, p. 93).

A partir deste ponto de vista, Duluc (2001) explica que a pessoa tem segurança em si quando pode actuar sobre o seu meio, sobre os outros e sobre ela mesma. Pelo contrário, a pessoa não terá confiança em si quando os seus actos, os seus comportamentos, apenas têm poucos efeitos sobre o meio ou sobre os outros. Assim, fazendo participar as pessoas, o líder dá-lhes “ a possibilidade de decidirem por eles mesmos, o líder reforça a capacidade para escolher. Dando esse poder aos colaboradores, permitem-lhes que eles exerçam a sua própria escolha e que tomem consciência das suas responsabilidades” (Duluc, 2001, p. 134).

Do ponto de vista de Lama e Muiyzenberg (2008, p. 120), “uma forma que os líderes têm de aumentar a satisfação com o trabalho é demonstrar respeito pelas pessoas, investindo em formação e desenvolvimento”.

As relações do líder na organização deveria tomar um tom amigável, porque cada colaborador é considerado, em primeiro lugar, como um ser humano, antes de o ser como um profissional. Sabe-se que uma tal atitude nas relações favorece um clima relacional marcado pelo respeito. Para Duluc (2001, p. 142), “esse clima desempenha um papel muito importante, ao facilitar a abertura e a honestidade nas trocas. Ao mesmo tempo, cria as condições que permitirão abordar os problemas mais difíceis no seio de uma equipa, a saber, as suas tensões e a sua coesão”. Pelo contrário, quando o clima relacional não mostra respeito para com as pessoas, estas serão muito mais levadas a comportamentos negativos e o sentido dos outros desaparece (Duluc, 2001).

Fiedler, citado por Bilhim (2008, p. 349), afirma que “os líderes orientados para a tarefa são bem sucedidos, tanto em situação favoráveis como em situações desfavoráveis. Pelo contrário, os líderes orientados para o relacionamento são bem sucedidos nas situações intermédias, nem favoráveis, nem desfavoráveis”.

1.5-Liderança e cultura escolar

Nos nossos dias, a liderança passou a fazer parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional mas com uma transferência significativa das concepções tradicionais da liderança para um novo sentido do papel do líder mais ligado aos assuntos culturais e aos processos de influência. Na concretização desta tarefa, o líder é o primeiro responsável, como aquele que, possuindo uma visão do futuro, deve indicar a direcção a seguir e levar a sua equipa à concretização dos objectivos organizacionais (Costa, 1996).

Alarcão (2001, p. 58) aponta para uma cultura em que é desenvolvida uma liderança saudável e inteligente, capaz de colocar líderes competentes e de confiança em cada sector da instituição, ao nível do planeamento da organização e das “ concepções que os novos paradigmas científicos, comunicacionais e tecnológicos possibilitam para que uma mudança e uma transformação efectiva ocorra e permita uma outra visão do futuro”.

Morgan (1990), citado por Guerra (2002, p. 193), apresenta um estudo da relação entre o estilo de direcção e a cultura corporativa e chegou à conclusão que “as atitudes e visões dos membros do Conselho Directivo tendem a reproduzir significativamente o carácter ou *ethos* que impregnam toda a organização”.

A cultura é composta por visões, valores e crenças, a cultura dá o norte de uma bússola, conduzindo as pessoas numa mesma direcção. Além disso, fornece normas que conduzem a forma como as pessoas interagem umas com as outras (Sergiovanni, 2004).

Alarcão (2001) referindo-se às escolas inovadoras, tem como fundamento uma escola participativa e democrática, as iniciativas são acolhidas porque a abertura às ideias do outro e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um dever e uma riqueza. No entanto, é imprescindível ter em conta os cinco pilares de manutenção de uma organização inovadora e dinâmica: liderança, visão, diálogo, pensamento e acção. O autor antes mencionado resumia: “por trás de escolas inovadoras tem-se revelado a existência de líderes, independentemente do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base”. (p. 20)

Fazemos nossas as palavras de Sergiovanni (2004, p. 172): “as escolas necessitam de uma liderança especial porque são locais especiais”. Contudo, as escolas partilham com outras organizações características comuns de gestão que certificam o cumprimento de objectivos organizacionais básicos (competência, confiança, estrutura e estabilidade).

As escolas são locais especiais onde crianças e jovens estudam para chegarem ao desenvolvimento integral, um conhecimento intelectual e competências práticas, que os preparem para uma vida em sociedade. Sergiovanni (2004, p. 173) apresenta, “outras das características únicas da escola, que nos obrigam a ver a liderança escolar de outra forma, são a presença de crianças e jovens num ambiente de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a responsabilidade que as escolas têm de servir estes alunos”.

Cunha *et al.* (2007, p. 84) sublinha a liderança positiva e afirma: “os bons líderes são os que contribuem para criar ambientes organizacionais positivos e não aqueles seres alegadamente extraordinários que acumulam realizações míticas ao longo das suas vidas, assim se distinguindo dos comuns mortais”. Nesta perspectiva, as organizações mais humanas são também organizações que sabem acolher, estimular e respeitar a diferença e a diversidade.

Sergiovanni (2004, p. 39) define “a personalidade enquanto conceito individual ligado à liderança assemelha-se à personalidade enquanto conceito organizacional ligado à cultura”. As escolas com originalidade, por exemplo, têm culturas únicas porque sabem quem são e o caminho para o seu sucesso está no facto de pais, alunos e professores de cada escola saberem como chegar à meta do sucesso e disporem de normas e orientações para a concretização dos seus objectivos.

Vicente (2004) distingue de uma forma evidente a tarefa do director escolar:

“O director não é aquele que pensa por todos e para todos, que responde por tudo, que tem de motivar e estimular os profissionais, que controla e exige. O director coordena uma equipa de profissionais. Não é a pessoa que manda, apenas aquela que ajuda e torna possível”. (p. 161)

Guerra (2002), por seu turno, pensa que os directores constituem peças fundamentais no puzzle da disciplina e na criação do ambiente de aprendizagem. Porém, privados frequentemente das funções mais importantes - orientar, facilitar, coordenar, sugerir, ajudar e pensar; preocupam-se naquelas de menor poder educativo - administrar, controlar, exigir, reparar e castigar.

Santos *et al.* (2009, p. 17) referem-se a um estudo realizado no Reino Unido que apresenta “a liderança da escola como o segundo factor mais importante para o sucesso escolar, a seguir à qualidade dos professores”. Os autores apontam a liderança forte como sendo o fundamento para o sucesso das organizações e principalmente para as escolas. A liderança forte a que os autores se referem é “aquela que estabelece um projecto educativo para a escola, e que o consegue transmitir de forma que se transforme no projecto de todos,

partilhado por todos, e fomentador de uma cultura de escola com valores de referência para toda a comunidade escolar”.

Do estudo referido sobre a liderança da escola e do seu impacto na qualidade do ensino, foram identificados exemplos de boas práticas em quatro áreas fundamentais:

- 1 – Estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora;
 - 2 – Definição de um padrão comportamental e de valores assumido pela liderança da escola;
 - 3 – Envolvimento directo do líder na formação e motivação dos professores;
 - 4 – Envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas para benefício da escola.
- (Santos *et al.*, 2009, p. 17)

Do ponto de vista de Santos *et al.* (2009), o director da escola pode assumir diferentes estilos de liderança e tem obrigação de reagir de forma estratégica, pedagógica e coerente com os valores da escola. Ele actuará nesta base, particularmente em situações graves que constituem um risco para o bom desempenho dos alunos ou dos professores, liderando pelo exemplo, de modo justo e sem excepção:

- Comunica a todos os elementos as regras e padrões de comportamento esperados pela escola;
- Toma conhecimento das situações de conflito;
- Intervém directamente, quando necessário, na resolução das situações de conflito. (p. 19)

Nesta linha de pensamento, Bento (2008, p. 31) sublinha que “o director, na função de administrador, supervisiona o funcionamento geral da escola, mas terá um papel mais eficaz se actuar como líder, ou seja, focar-se na mudança intrínseca da organização escolar”. A função da liderança escolar na mudança é variada: “vai desde facilitar diferentes tarefas, oferecer e difundir uma visão da organização e do ensino, a estruturação da escola como local de trabalho, a participação na tomada de decisões e a partilha de diversas responsabilidades” (Bolívar, 2003, p. 257).

Bento (2008) fez um pequeno estudo sobre as qualidades que um líder escolar deveria possuir. As três qualidades mais indicadas foram: “visão, credibilidade e visibilidade”. Nesse estudo, exprimia um director escolar: “o director deve ser o homem do leme, o capitão do barco. O barco é a organização escolar e a direcção ou a visão é tão importante como o próprio barco”. (p. 35)

1.6 - Liderança e clima organizacional

A escola é uma organização na qual se tece uma rede, visível, umas vezes, invisível, outras, de relações interpessoais que configuram o clima da organização. Neste sentido, Guerra (2002, p. 54) afirma: “não é fácil descrever como vai ocorrendo esse emaranhado de comunicações, já que estas têm uma natureza diversa, uma finalidade e intensidade bastante diferentes, direcções múltiplas e uma constante variabilidade que decorre da dinâmica interna e dos condicionalismos externos”.

Parafraseando Rua e Menoría (2007), diremos que a liderança influencia directamente o clima organizacional a nível positivo ou negativo. Mas o grande desafio da liderança será sempre o de conduzir a organização em direcção aos objectivos definidos. Neste sentido, o director da escola tem uma grande influência sobre o clima e a cultura da organização (escola), “nomeadamente através da capacidade que ele tem para definir prioridades baseadas na missão central da escola e obter o apoio e comprometimento dos professores para a sua realização” (Barroso, 2005, p.150).

Os líderes tem a capacidade de influenciar e encorajar os seus liderados a atingir elevados níveis de desempenho. Aliás, a confiança é a essência da liderança, porque é impossível liderar pessoas que não confiem em si. Por outras palavras, Robbins (2008, p. 80) diz: “ quando os colaboradores confiam num líder, estão dispostos a ficar dependentes das acções por ele empreendidas, acreditando que os seus direitos e interesses não serão prejudicados”.

Para haver um clima de confiança é essencial que os colaboradores saibam o que esperam do seu líder. Por conseguinte, “o líder não decreta a confiança, ele ganha-a. Para isso, é capaz de criar um clima no qual os colaboradores terão confiança em si mesmos, o que, em troca, permitirá que o líder obtenha a confiança dos seus colaboradores” (Duluc , 2001, p. 96).

Segundo Vieira e Vieira (2004), a liderança tem um papel fundamental na criação de um bom ambiente de trabalho, onde as pessoas têm prazer em trabalhar, pois os líderes são responsáveis pela integração da sua equipa de trabalho e pelo reconhecimento e valorização das pessoas. Neste sentido, Duluc (2001), aponta a influência do líder na implementação de um clima organizacional e relacional favorável ao desenvolvimento da estima por si e pelas pessoas.

Carvalho e Melo (2008) defendem a importância do papel do líder no clima organizacional:

Quem cria o ambiente é o líder, na sua forma de liderança. O relacionamento de ambas as partes – líder e colaborador – deve ser excelente, já que o líder é o principal responsável por motivar, criar boas relações na organização e para que a equipa desenvolva os trabalhos com maior eficiência. Ao contrário, se as relações não forem boas, haverá influências negativas directamente no relacionamento entre as pessoas e no processo organizacional. (p. 8)

Alves (2003) apresenta dois tipos de clima e diferencia-o do seguinte modo:

Clima autónomo – o director oferece aos professores a quase totalidade da liberdade em estabelecer as estruturas das relações interpessoais, contribuindo para o aperfeiçoamento do desempenho docente. Clima participativo - existe um ambiente de confiança e os actores educativos participam nas decisões mais importantes da escola.

Nesta linha de pensamento, Maxwell (2008, p. 12) prossegue referindo que o sucesso está na capacidade para estabelecer relacionamentos. De acordo com este autor, “saber lidar com pessoas é muito mais importante do que qualquer outro tipo de conhecimento”. A capacidade que o ser humano possui para construir e manter relacionamentos sadios é a fonte do nosso sucesso. Continuando o pensamento do autor (2008, p. 13), “ todos os sucessos são resultados de relacionamentos iniciados com as pessoas certas e, posteriormente do fortalecimento desses laços a partir do uso da habilidade de se relacionar”.

Quando numa organização existe um pouco de calor e de afecto, facilita-se o processo de relacionamento. Mas quando não existe este calor humano, as pessoas relacionam-se de um modo formal e pouco transparente. Por isso, o líder tem o dever de estimular e apoiar processos relacionais com porções elevadas de afecto (Jardim, 2003).

Cunha *et al* (2007) pensam que os líderes das organizações com sucesso fomentam os comportamentos positivos dos seus colaboradores por meio do cultivo de atitudes organizacionais em que prevalecem o apoio mútuo, a confiança, o respeito e a colaboração. O lado humano da organização é bem desenvolvido: escutam as pessoas em momentos difíceis, ajudam-nas a resolver problemas pessoais, animam as pessoas, facultam-lhes directamente *feedback* quando é necessário e favorecem um ambiente seguro e positivo para a mudança.

Nelson e Economy (2005), por sua vez, afirmam que os bons gestores produzem muito mais energia do que aquela que consomem. Além disso, em vez de libertarem energia da empresa canalizam-na e amplificam-na dentro da empresa.

Nas organizações actuais, a principal inquietação dos actuais gestores deve ser criar um ambiente de trabalho harmonioso que permita a cada colaborador sentir-se bem e valorizado. Desta forma, os gestores devem ser formadores, colegas e apoiantes dos seus funcionários (Nelson e Economy, 2005). Nesta ordem de ideias, Duluc (2001, p. 108) salienta “o papel dos líderes e da organização é capital para garantir um clima favorável, a fim de que cada indivíduo se possa investir segundo o seu grau óptimo de implicação”.

Para Nelson e Economy (2005), a verdadeira função de um líder é motivar os seus colaboradores a darem o seu melhor e criar um ambiente de trabalho que lhes permita atingir os objectivos estabelecidos. Além disso, ele faz tudo para eliminar os obstáculos que impedem os colaboradores de desempenhar as suas funções.

Almeida (2008) opina que o líder é alguém que promove a paz. A sua presença favorece os laços de comunhão e de harmonia entre as pessoas. Esta atitude é fundamental para criar na organização um clima solidário e atingir o sucesso. Continuando o pensamento do autor (2008, p. 86), “o líder amoroso cria vínculos entre as pessoas de modo que formem um corpo independente, o qual tem a sensação de que nem precisa de líder para caminhar”. Almeida (2008) distingue o bom líder do grande líder: “o bom líder é aquele que as pessoas elogiam. O grande líder é aquele sobre quem as pessoas dizem” nós fizemos sozinhos”. (p.86)

A missão do líder, dizem Lama e Muzzenberg (2008, p. 82), é “criar uma empresa com um coração forte e caloroso e ver as coisas como elas realmente são”. Na perspectiva de Duluc (2001), no clima caloroso as pessoas envolvem-se, as relações são mais afectuosas e sinceras. Esta abertura refere-se aos sentimentos, emoções, pensamentos e ideias.

Os líderes autênticos lideram pelo exemplo, promovem ambientes saudáveis caracterizados por transparência, confiança e integridade. São verdadeiros para consigo próprios e também ajudam os seguidores a alcançarem a sua autenticidade. Expressam pois o que realmente pensam e acreditam, e actuam em conformidade. Aceitam e compreendem as suas forças e fraquezas. A sua auto-estima e o seu bem-estar psicológico geram optimismo, confiança, esperança e resiliência que podem “contagiar” os colaboradores (Cunha, *et al.*, 2008).

Goleman *et al.* (2007) apresentam um estudo encomendado pelo Governo do Reino Unido sobre os estilos de liderança, realizado em quarenta e duas escolas. Chegaram à conclusão que os estilos tinham grande influência sobre os resultados escolares e o clima da escola:

Verificou-se que, em 69% das escolas com melhores resultados, os directores recorriam a pelo menos quatro estilos de liderança com ressonância, utilizando um ou outro conforme fosse necessário. E nas piores escolas, o director utilizava apenas um ou dois estilos de liderança – normalmente, liderança de tipo dissonante. A relação subjacente era o clima da organização: o clima reinante entre o corpo docente era mais positivo quando os directores eram flexíveis na utilização dos vários estilos de liderança – quando tinham capacidade para falar a sós com um professor, ou para definir metas mobilizadoras para o grupo no seu conjunto, ou para se limitar a escutar, conforme fosse necessário. Nos casos em que o director era rígido e utilizava apenas um estilo – não saía do tipo dirigista -, os professores estavam desmoralizados. (pp. 107-108)

Do ponto de vista dos autores citados (2007, p. 108), os líderes serão eficazes se aplicarem o maior número possível de estilos segundo as suas capacidades. “Os líderes que dominam quatro estilos de liderança, ou mais, são os que conseguem criar climas mais favoráveis e obtêm melhores resultados”.

1.7-Comportamento dos líderes purificadores

Na opinião de Guerra (2002, p. 231), o director de escola “actua como um configurador do ambiente de aprendizagem de uma escola, embora esse ambiente também condicione os sentimentos, atitudes e comportamentos (verbais e gestuais) do director”.

Cunha *et al.* (2007, p. 97) explicam que na vida organizacional, as “substâncias venenosas” são resultantes das atitudes e comportamentos irreflectidos dos líderes, dando origem a chefes tóxicos. Ao inverso existem líderes purificadores nas organizações: “com a sua acção, reduzem as toxinas organizacionais, tornando o ambiente mais salubre, positivo, desafiante e realizador, de filtro de toxinas”.

Para Cunha *et al.* (2007, p. 140), a primeira advertência que se pode fazer a um líder é: “evitar criar toxinas”. Neste sentido, o líder pode ter um papel preventivo, “sendo ele próprio um filtro de toxinas de um produtor de emoções positivas. Gerir as toxinas significa actuar com compaixão, atenuar a dor e o sofrimento de outros, os danos e oferecer atenção”. O autor (p. 140) prossegue afirmando que os líderes agem como “purificadores quando proporcionam momentos humanos, colocam a pessoa antes do empregado, sugerem soluções, trabalham nos bastidores para evitar o sofrimento dos outros, são dignos da confiança dos outros e reenquadram as mensagens difíceis”.

Os líderes purificadores proporcionam momentos humanos. Estes, para Cunha *et al.* (2007), são situações em que se exige a atenção total do chefe a um colaborador em stress

ou em dificuldade. Mas um momento humano autêntico exige do chefe três presenças: a sua presença física, intelectual e emocional. Dito por outras palavras, um momento humano é aquele em que o chefe proporciona o tempo, a atenção a um colaborador e o foco da atenção é a pessoa. Ao chefe compete escutar activamente e procurar compreender os problemas e sentimentos associados.

Continuando o pensamento dos autores (2007, p. 142), “os líderes purificadores curam com palavras, as suas e as dos outros. Têm uma superior capacidade de escuta”. Com o avanço da tecnologia, o mundo organizacional tornou-se emocionalmente estéril mas apenas na aparência porque as emoções continuam a ser experimentadas pelas pessoas. Cunha *et al.* (2007) defendem que os líderes podem desempenhar um papel especialmente relevante na purificação das organizações, dado o valor simbólico do seu papel. Posto isto, Cunha *et al.* (2007, p. 144) explicam que “ as pessoas necessitam de apoio, gostam de partilhar com as outras os seus sucessos e fracassos, apreciam poder receber uma palavra de alento e uns minutos de conforto em momentos dramáticos”.

Os líderes purificadores põem a pessoa em primeiro lugar. Eles não se limitam a escutar mas ajudam na busca das melhores soluções e algumas vezes trabalham nos “bastidores” para evitar o sofrimento dos outros. O objectivo principal do líder purificador é o de ajudar e não receber os “trunfos”. Por isso, a sua acção é muitas vezes recatada, trabalha nos “bastidores da organização” em busca de decisões capazes de encontrar soluções para os problemas dos colaboradores. Por vezes, o líder purificador escuta notícias desagradáveis da hierarquia, as quais procura comunicar de forma agradável à sua equipa (Cunha *et al.*, 2007, pp. 147-148).

Os autores antes mencionados apresentam os comportamentos de um líder capaz de limpar as toxinas organizacionais. Entre um vasto conjunto de comportamentos dos líderes “purificantes”, apontam-se os seguintes:

- Compreendem as pistas emocionais que lhe mostram o sofrimento dos outros.
- Mantêm “momentos humanos”.
- Actuam para aliviar o sofrimento dos outros.
- Imobilizam as pessoas para lidarem adequadamente com o sofrimento e para ultrapassarem a adversidade.
- Constroem ambientes de equipa nos quais a compaixão é uma característica importante. (p. 141)

Os líderes purificadores têm um entusiasmo ilimitado. O entusiasmo influencia as pessoas. Bons líderes sabem disso e transmitem entusiasmo em suas posições, ideias e conceitos. Agem com entusiasmo (Rodriguez, 2005).

O líder tem um papel de “catalisador” da mudança positiva. O líder é “uma voz entre outras vozes essenciais, embora criando o contexto para que as ideias criativas, as esperanças e os sonhos dos seus colegas e outros *stakeholders* sejam reconhecidos, libertos e colocados ao serviço da organização” (Cunha *et al.*, 2007, p. 80). Os líderes otimistas suportam bem os obstáculos, descobrem oportunidades, em vez de ameaças, nas dificuldades que enfrentam. Encaram os outros de forma positiva, esperando que dêem o seu melhor (Goleman *et al.*, 2007).

O líder purificador é paciente. Ele desenvolveu a habilidade fundamental de fazer a coisa certa, da forma certa e na hora certa. O líder paciente sabe que o tempo gasto em seu escritório para planejar não é inútil. É preciso estabelecer metas de curto, médio e longo prazo e descobrir os meios para alcançá-los. O líder sabe que é preciso esperar porque as compensações positivas valem o preço da espera. Não precisa provar nada para ninguém, sabe perder pequenas oportunidades para ganhar “mares mais distantes” (Almeida, 2008).

1.8 - As Competências do líder eficaz

Nos nossos dias exige-se do líder muitas competências, uma vez que ele tem a função de envolver pessoas e de as motivar para que seja atingido o resultado desejado. Para Duluc (2001) sentir-se competente significa ser capaz de resolver as situações que se apresentam a si. Jardim e Pereira (2006) apresentam algumas características positivas de um líder: a facilidade nos relacionamentos, a cordialidade e a capacidade de envolvimento com as pessoas.

Maxwell (2009) salienta que algumas pessoas nascem com maiores talentos naturais do que outras. Mas quanto às capacidades para liderar, quase todas podem ser aprendidas e aperfeiçoadas. Mas esse processo não acontece de um dia para outro. Requer perseverança. A liderança não se desenvolve num dia. É necessária uma vida inteira. Segundo este autor, para uma pessoa ser bem-sucedida na vida precisa de ter capacidades em quatro áreas: relacionamento, capacitação, atitude e liderança.

A capacidade de liderança é o limite que determina o nível de eficácia de uma pessoa. Quanto menor for a capacidade de um indivíduo para liderar, mais abaixo estará a fasquia do seu potencial. Do mesmo modo, quando mais elevada for a capacidade de liderar, mais acima estará a fasquia do seu potencial. (p. 3)

Segundo o autor que se acaba de citar (2009, 12), “a capacidade da liderança é sempre a fasquia da eficácia pessoal e organizacional. Se a liderança for forte, a fasquia é elevada. Mas senão o for, então a organização está limitada”. Rodriguez (2005) lembra que os líderes não são obrigados a saber tudo, a ter todas as respostas mas o líder precisa saber mais do que todos os outros. Rodriguez (2005) aponta três qualidades importantes e que precisam estar visíveis no líder:

Ambição - Líderes têm que ser ambiciosos, transmitir vontade de crescer, de melhorar, de obter mais e melhores resultados. Ambição não tem que estar necessariamente atrelada a bens materiais ou ao dinheiro.

Competência - Líderes são competentes em suas áreas de especialização, principalmente no que tange a visão ampla e abrangente.

Integridade - A ética, a honestidade, a transparência no trato com os negócios e na vida social. (p. 117)

Rodriguez (2005) relaciona o comportamento do líder com a mudança. Para ser gestor de pessoas é necessário assumir algumas mudanças comportamentais e essas mudanças aparecem exactamente na percepção que os colaboradores têm do líder. Ninguém conhece os seus pensamentos e sentimentos, eles são só seus, mas as pessoas vêem suas acções e seus comportamentos. Na medida em que o líder tiver controlo sobre os comportamentos, maior será o controlo sobre as mudanças que irá realizar.

O autor prossegue afirmando que “as melhores práticas de liderança sempre apontam para o exemplo. Um líder usualmente é um exemplo a ser seguido”. (p. 122) Neste sentido, Grellier (2006, p. 27) afirma: “para ser seguido sem hesitações, o verdadeiro líder deve dar o exemplo”. Porém, os comportamentos de quem possui a arte de liderar nascem das suas competências pessoais e sociais. Essas formas de actuação podem ser exercitadas e desenvolvidas através da formação do líder (Jardim e Pereira, 2006).

1.8.1-Empatia

Jardim e Pereira (2006, p. 160) falam da importância da empatia no relacionamento entre líder e colaboradores. Com esta competência, “o líder consegue aceitar e compreender os sentimentos, as ideias e as opiniões dos seus colaboradores, dando deste modo o apoio e o suporte social necessário para motivar comportamentos proactivos em direcção aos objectivos a atingir pela sua equipa”. Goleman *et al* (2007), por sua vez, definem a empatia:

Qualidade que inclui a capacidade de ouvir e de compreender a posição das outras pessoas, dá aos líderes capacidade para se ligarem aos canais emocionais dos outros de forma a gerarem ressonância. Se estiverem sempre sintonizados com os outros, os líderes podem afinar as suas mensagens a fim de manterem a sincronização. (p. 50)

Os líderes com empatia sabem e compreendem as divergências entre os vários colaboradores. Além disso sabem como relacionar-se com as pessoas de uma forma edificante, o que podem aprender com elas, como devem ser aplaudidas, reprovadas e orientadas (Lama e Muyzenberg, 2008).

A empatia está associada à comunicação não verbal. Segundo Almeida (2008), o líder comunicativo, em determinadas situações, ouve até o que as pessoas não dizem. É intuitivo. Muitas vezes, a mensagem mais importante é a que está na expressão corporal. Muitas pessoas têm dificuldade em expressar as suas necessidades mais profundas. Mas quando o líder exercita a “empatia” e sabe ler o coração do outro, ganha com o seu liderado. Nesta perspectiva, Duluc (2001, p. 160) considera que o sentimento é constituído por intuições e dados “ligados às percepções, às sensações, às crenças pessoais de cada um, à imagem de si e à estima por si”. Segundo o pensamento deste autor, o sentimento é imprescindível na relação e no comportamento. Não se podem entender as relações humanas, se não se tiver em conta o sentimento. Este existe em paralelo com o comportamento.

Goleman *et al.* (2007, p. 68) evidenciam que “a capacidade de empatia provém de neurónios que estão ligados à amígdala, os quais lêem as expressões faciais e o tom de voz dos nossos interlocutores e nos sintonizam com os sentimentos dos outros”. Esta inclui a capacidade para escutar os outros e para ter em conta as suas ideias. Além disso, permite que os líderes se sintonizem com as capacidades interpessoais que criam ressonância.

Tal como recordam Goleman *et al.* (2007), a empatia é determinante para a tarefa básica de qualquer líder: gerar ressonância, isto é, o líder valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação. O autor descobriu, ainda, que se o líder estiver sintonizado com os sentimentos dos outros, ele consegue fazer e dizer o que é mais apropriado – aliviar receios e partilhar alegrias. Mais ainda, a capacidade de sintonia possibilita que o líder se aperceba de quais são os valores e as prioridades que são partilhadas pelo grupo e que permitem motivá-lo.

Goleman *et al.* (2007) referem que a empatia é a competência fundamental da consciência social. Segundo estes autores, a empatia significa ter em conta os sentimentos dos subordinados. Por vezes, a capacidade de empatia de que são dotados os líderes

emocionalmente inteligentes leva-os a sentir tristeza ou a chorar em sintonia com os colaboradores. De certo modo, a empatia apoia-se na autogestão das emoções, mas isso significa expressar as emoções de forma adequada, em vez de as abafar. Quando os líderes conseguem captar os sentimentos e os desejos das outras pessoas, ganham uma orientação emocional que lhes indica a forma como devem falar e comportar-se.

Os líderes dotados de empatia têm notáveis capacidades para reconhecer e satisfazer as necessidades dos colaboradores. Procuram ouvir o que os outros têm a dizer e agarram as verdadeiras inquietações das pessoas e reagem atempadamente e de forma ajustada. Por isso, a empatia é fundamental para as organizações conseguirem manter as pessoas com talento. E os líderes precisam da empatia para motivar e reter os melhores empregados (Goleman *et al.*, 2007).

Quando o líder utiliza o estilo de liderança relacional centra a sua atenção nas necessidades emocionais das pessoas. Sendo assim, a empatia (a capacidade para captar os sentimentos, as necessidades e as perspectivas dos outros) é uma capacidade essencial deste estilo de liderança. Em suma, a empatia dá atenção ao ser humano na sua totalidade e isso torna o líder capaz de estimular a boa disposição dos empregados e conservar as pessoas felizes (Goleman *et al.*, 2007).

A empatia é sentir o que os outros sentem. Para nos relacionarmos verdadeiramente com as outras pessoas precisamos ser capazes de compreendê-las nos seus sentimentos. A nossa empatia irá permitir-nos estabelecer fortes laços com as pessoas (Caruso e Salovey (2007). Para Sousa (2002, p. 9), a empatia “é sentir e viver os problemas do outro, sentir e viver as emoções e os sentimentos do outro, sem se deixar envolver de forma a perder a própria identidade individual”.

Goleman *et al.* (2007, p. 81) definem a empatia como a capacidade para captar os sentimentos dos outros. De todas as competências da IE a empatia é a que mais importa para a liderança visionária. A empatia “torna o líder capaz de exprimir visões que sejam efectivamente inspiradoras. Inversamente, os líderes que não conseguem ler o que se passa com os outros não são capazes de os inspirar”.

Por sua vez, a autoconsciência tem um papel fundamental na empatia. As pessoas que não entendem os seus próprios sentimentos também não conseguem sintonizar-se com os sentimentos dos outros (Goleman *et al.*, 2007).

Os líderes com empatia escutam antes de reagir ou de dar conselhos e são capazes de captar as emoções sentidas mas não expressas, das pessoas e dos grupos. Escutam atentamente e percebem a perspectiva das outras pessoas (Goleman *et al.*, 2007).

1.8.2-Conhecimento de si

Segundo Duluc (2001), a tomada de consciência consiste no conhecimento de si, a compreensão dos outros e do mundo. Por conseguinte, o estabelecimento de relações interpessoais aceitáveis obriga que a pessoa se conheça a si mesma e compreenda os outros. Quando a pessoa se conhece e entende os outros, ela age com transparência. De facto, a reflexão sobre si e sobre as suas relações são um convite à procura da sua própria autenticidade. O verdadeiro líder é alguém que se conhece, que está consciente das suas forças e fraquezas.

Do mesmo modo, Lama e Muzzenberg (2008) demonstram até que ponto, os líderes conhecem os seus pontos fortes, os seus conhecimentos, capacidades e virtudes, por sua vez são capazes de se autocorrigir e aperfeiçoar. Contudo, “atingir a perfeição não está ao alcance de praticamente ninguém, pelo que o principal objectivo é ir evoluindo progressivamente” (Lama e Muzzenberg, 2008, p. 59).

Diridollou (2002) aponta que diversos gestores pensam que se reconhecerem as suas próprias falhas estão a mostrar as suas fraquezas aos seus colaboradores. Mas, na realidade o que acontece é precisamente o contrário. Os gestores revelam que ninguém é perfeito e reconhecer os seus erros dá mais confiança e faz ganhar a consideração dos seus ajudantes.

1.8.3-Honestidade

Duluc (2001, p. 87) pensa que, “a honestidade é a característica essencial do líder. Esta noção concretiza-se na coerência entre as palavras e os actos. Os colaboradores só acreditam naquilo que vêem”. Este autor apresenta uma concepção da liderança que assenta em valores específicos.

O líder é uma pessoa capaz de se afirmar plenamente, consciente das suas forças, das suas fraquezas. Sabe utilizar plenamente os seus pontos fortes e limitar os seus pontos fracos. O líder sabe o que quer, porque o quer, como o comunicar aos outros, a fim de obter as suas cooperações e adesão. Sabe como atingir os seus objectivos, os seus fins e desempenhar as suas missões. (p. 87)

É capaz de ser sincero consigo mesmo e com os outros. Sabe reconhecer os seus sentimentos e geri-los. Por exemplo, sabe como fazer quando se sente atraído, rejeitado, atacado ou quando qualquer tipo de sentimento vem perturbar a sua percepção. Também sabe relacionar-se com cada membro da equipa, para criar um clima de sinceridade que permita que cada um se sinta à vontade e possa desenvolver a sua estima por si. (p. 94)

Do ponto de vista de Diridollou (2002), o reconhecimento dos seus próprios erros permite aceitar mais facilmente os dos outros e serve como exemplo. A credibilidade do responsável é uma exigência de todos os dias, é pelo seu comportamento diário, pelo seu empenho pessoal. É pela adequação das suas palavras e dos seus actos que ganhará a confiança dos seus colaboradores. Desta forma, o comportamento diário dos responsáveis e o valor do seu exemplo suscitará a motivação dos colaboradores e indicará o caminho para o sucesso da organização.

Nesta perspectiva, Cunha, *et al.* (2008) apresentam algumas exigências para ser um líder autêntico:

- Promova um clima organizacional caracterizado por transparência, confiança e integridade.
- Seja verdadeiro consigo próprio e com os outros – mas seja prudente, ponderando as consequências das suas decisões e acções.
- Expresse o que realmente pensa e acredita.
- Aceite/compreenda as suas forças e fraquezas.
- Desenvolva o seu próprio capital psicológico, e assim contagiará os seus colaboradores. A sua auto-estima e o seu bem-estar psicológico podem gerar optimismo, confiança, esperança e resiliência nos seus colaboradores. (p. 39)

Goleman *et al.* (2009) consideram a sinceridade como essencial para a saúde das pessoas e das organizações. As organizações necessitam de “sinceridade tal como o coração precisa de oxigénio”. (p. 9) Falar de sinceridade é falar de transparência. A definição de transparente é bastante simples. Além do significado literal de “que permite ver através de si”, significa também “sem artifício ou disfarce; aberto; franco; sincero”. (Goleman *et al.*, 2009, p. 95). A transparência consiste em ser franco com os outros sobre sentimentos, pensamentos e acções – leva à integridade. Os líderes com esta capacidade admitem abertamente erros ou falhas e encaram de frente o comportamento pouco ético dos outros (Goleman *et al.*, 2007).

A integridade para Goleman *et al.* (2007, p. 68) “baseia-se no controlo dos impulsos, impedindo-nos de reagir de formas de que nos viremos a arrepender mais tarde”. Esta qualidade significa também que o líder vive segundo os seus valores. De tal modo, que os colaboradores sentem como autênticos, porque se apresentam como são. Na opinião dos autores citados, “os líderes emocionalmente inteligentes mantêm uma atitude íntegra que os deixa à vontade com os problemas da transparência”.

Os colaboradores dão mais importância aos actos do que aos discursos do líder. Anunciar princípios, valores ou convicções tem pouco efeito sobre os colaboradores. Estes

esperam e observam os actos. Só eles são um verdadeiro valor. Se os actos não estiverem de acordo com os propósitos, a confiança não existirá (Duluc, 2001).

Duluc (2001) afirma que foram conduzidas várias investigações para identificar e compreender o que os colaboradores esperavam do seu líder. As respostas mais frequentes foram a integridade, a competência e a motivação. A integridade faz referência ao facto de que se pode contar com o líder.

O líder honesto é acima de tudo uma pessoa realista e não tem medo de encarar os factos. Ele tem os pés no chão. O líder é honesto consigo, por isso, reconhece seus limites e tem consciência da sua realidade. Da honestidade provém a sinceridade. Dizem que a palavra “sincero” significa “sem cera”. A sinceridade ficou conhecida como a qualidade das pessoas que são verdadeiras, transparentes, leais, e honestas. Ser honesto não significa dizer sempre toda a verdade a qualquer pessoa (Almeida, 2008).

A humildade é uma característica essencial de um líder. Esta caracteriza-se pela capacidade de admitir os erros. Como tal, os líderes devem tomar decisões sensatas tomando em consideração todos os factos. Mas, quando os líderes começam a pensar que todos os seus êxitos se devem às suas capacidades e poder de decisão, perdem o sentido da humildade. Esquecem-se de que o seu êxito depende da equipa de trabalhadores (Lama e Muiyzenberg, 2008). Segundo estes autores, o líder só será respeitado se agir de acordo com os princípios em que diz acreditar. Na realidade, muitas pessoas reproduzem apenas o comportamento dos seus líderes. Se esse comportamento for diferente dos princípios proclamados, as pessoas limitar-se-ão a seguir o comportamento e não os princípios.

Para Goleman *et al.* (2009), os líderes íntegros falam com sinceridade e realizam aquilo que defendem. A integridade surge naturalmente nos líderes. Consequentemente, na prática, a confiança é gerada pelo comportamento dos líderes em relação aos seus liderados.

1.8.4-Autoconfiança

A autoconfiança das pessoas é estimulada pelos bons líderes que desenvolvem a criatividade, a curiosidade, a acção, o risco e a coragem. Além disso, existe total comprometimento com a excelência porque os colaboradores dão o seu melhor (Rodriguez, 2005). Neste aspecto, Lama e Muiyzenberg (2008) consideram que os desafios existentes

nas organizações são cada vez maiores em dimensão e urgência. Os líderes só conseguirão ultrapassá-los melhorando o desempenho das suas mentes.

Os líderes utilizam adequadamente as suas qualidades quando as conhece. Para os líderes dotados de autoconfiança, os desafios colocados por funções difíceis são bem aceites. Os líderes com este talento têm frequentemente “sentido da presença, uma sensação de segurança que faz com que se distingam no seio dos grupos” (Goleman et al., 2007, p. 174).

Os líderes são frequentemente aventureiros, ousam correr riscos e lançam-se em projectos novos que suscitam reticências ou oposições. Porém, o líder “ não tem medo do fracasso, bem pelo contrário, o líder deve ter a coragem de falhar. Não há fracasso, mas sim erros, fontes de aprendizagem” (Duluc , 2001, p. 83).

O desempenho é uma qualidade importante no líder. Os liderados só terão vontade de seguir o líder se este der provas de que sabe guiar os seus colaboradores, promover confiança, introduzir a mudança, motivar e mostrar o exemplo. Porém, os colaboradores não esperam forçosamente que o líder saiba tudo. Esperam que ele contribua com um valor acrescido, para saber guiar os seus colaboradores em equipas eficientes. Os colaboradores seguem os líderes que já tenham dado provas da sua liderança (Duluc, 2001).

Os líderes fazem tudo com plena compreensão dos objectivos e dos verdadeiros benefícios esperados. Eles não agem para atingir os seus próprios fins, pelo contrário, as suas acções baseiam-se nas vantagens que possam reverter para a organização pela qual são responsáveis (Lama e Muyzenberg, 2008).

Quando o líder acredita que o liderado é competente para realizar uma determinada tarefa, desenvolverá condições para que ele tenha sucesso. Por sua vez, o liderado sente que o líder confia nele, aumenta a sua autoconfiança e empenha-se mais no trabalho. O resultado é a melhoria do desempenho (Cunha et al., 2007). Estes autores defendem que um ambiente de trabalho marcado pela existência de energia positiva também pode promover a autoconfiança. A energia positiva existe quando os desafios são abordados de modo dinâmico por pessoas motivadas (Cunha et al., 2007).

1.8.5 – Confiança

Cunhas et al. (2008, p.42) referem que “a confiança que os colaboradores desenvolvem resulta da credibilidade, da benevolência e da integridade dos líderes. Resulta também da convicção dos seguidores de que estes líderes os respeitam e se preocupam com eles”. Por sua vez, Robbins (2008, p.80) salienta que “ a honestidade figura, de forma consistente, no topo das listas de características de liderança que as pessoas mais admiram. É uma componente essencial da liderança”. Então, podemos dizer que a eficácia da liderança depende da capacidade de ganhar a confiança dos seguidores.

Para Chiavenato (2003), não se pode estimular confiança sem tratar as pessoas com respeito e dignidade. A confiança exige que os valores organizacionais adoptados tenham forte significado para as pessoas.

Um líder que inspira confiança deve ser honesto e não exigir uma confiança cega. Se a confiança existir isoladamente, é propícia a decepção e erros de julgamento, sendo também facilmente influenciada pela emoção. Sem sabedoria, podemos acreditar em tudo o que nos dizem, independentemente de ser certo ou errado. Mas a sabedoria sem confiança também de nada serve, porque lhe falta a força para agir. A sabedoria auxilia a confiança, guiando-a numa direcção firme e alimentando-a com a perseverança. Estas duas virtudes trabalham em conjunto para atingir o objectivo. Uma das funções do líder é inspirar confiança nos objectivos e valores organizacionais (Lama e Muyzenberg, 2008).

Quando o carácter de um líder é forte, as pessoas confiam nele. Isso não só faz com que os seguidores tenham esperança no futuro mas também promove uma forte autoconfiança e confiança na sua organização. Nenhum líder pode quebrar os laços de confiança com o seu pessoal e esperar manter o mesmo nível de influência junto deles. A confiança é o fundamental da liderança. Quando um líder quebra a confiança põe em causa a sua habilidade para liderar (Maxwell, 2009).

De facto, a confiança é difícil de conquistar, fácil de perder, e, uma vez perdida, quase impossível de reconquistar. Na realidade, é a característica da confiança, e não da certeza, que é exigida num líder. Líderes confiantes são capazes de assumir os seus próprios erros e desse modo, fazer correcções eficazes a meio do percurso (Goleman *et al.* , 2009).

A imagem que temos de nós próprios influencia de maneira determinante nas relações com os outros e no estabelecimento da confiança. Por conseguinte, conhecer-se

melhor, compreender os seus comportamentos, os seus pensamentos e os seus sentimentos, permite que a pessoa alargue a sua autoconfiança. Quanto mais confiança a pessoa tiver nela, mais lhe será possível criar a confiança com o outro. Esta aparece numa relação interpessoal, em que confiança em si e confiança no outro mantêm uma relação recíproca. A confiança age no coração do indivíduo, criando uma sensação forte, em que este se aprecia enquanto pessoa. Este ponto é extremamente importante, porque tem uma relação muito forte com a estima por si (Duluc, 2001).

A confiança é algo difícil de medir, mas certamente passa por questões de transparência, honestidade e princípios. As pessoas precisam de acreditar na direcção do líder como forma de atingirem os seus próprios planos e objectivos. A delegação e a capacidade de fazer as pessoas acreditarem em si mesmas é uma característica dos grandes líderes (Rodríguez, 2005).

Ganhar confiança para Diridollou (2002) é comunicar com os colaboradores um certo tipo de informações, dar uma certa responsabilidade e autonomia na tomada de decisões e nos actos, de forma gradual. Do mesmo modo, Duluc (2001) refere que é fundamental confiar nos colaboradores e estes nos seus líderes e na organização. Com a confiança, as pessoas agem segundo planos muito mais directos e eficazes. Graças a ela, as pessoas, as equipas ou as organizações afastam os seus limites e descobrem então novas possibilidades até aí desconhecidas.

A confiança e o medo estão na origem das primeiras experiências emocionais de qualquer ser humano. Quando a confiança é elevada relativamente ao medo, os indivíduos e organizações funcionam bem. Graças à confiança, as pessoas, as equipas e as organizações funcionam o melhor possível. O grau de confiança é o “barómetro da saúde individual e do grupo” (Duluc, 2001, p. 62). Ainda assim, “a maior realização de um líder é ganhar o respeito e a confiança da sua equipa” (Blanchard e Muchnick, 2004, p. 90).

Os líderes possuem uma grande responsabilidade em criar o clima de confiança necessário ao desenvolvimento do bem estar individual e colectivo. Para estar em condições de criar um tal clima, o líder deve ter confiança em si. Significa isso que ele conhece as suas forças e as suas fraquezas, está consciente de si mesmo. Ainda mais, o ambiente de confiança é o fruto de um trabalho permanente dos líderes e da organização. A confiança não aparece sem trabalho. Ela ganha-se com muitos esforços, mantém-se cada dia e pode perder-se muito rapidamente. Por isso, a confiança tem necessidade de bases firmes junto das pessoas (Duluc, 2001).

Continuando o pensamento do autor (2001), o desenvolvimento da confiança exige a transparência e a abertura ao outro. A transparência consiste em dar todas as informações que as pessoas pedem ou que a empresa considera indispensáveis. Se a abertura e a transparência não existirem, na organização os rumores e a mentira desenvolvem-se. Do mesmo modo, se os indivíduos puderem exercer escolhas, tomar decisões, então há mais viabilidade de desenvolver a confiança. Se as pessoas pensarem que não podem escolher, então a confiança será muito fraca (Duluc, 2001). Este autor apresenta quatro pilares de ação para desenvolver a confiança na empresa: a organização, os líderes, as pessoas e as relações.

1.9 - Liderança com inteligência emocional

1.9.1 – Conceito de Inteligência Emocional

A expressão “inteligência emocional” (IE) foi formalmente determinada, pela primeira vez, no início da década de 90, por Salovey e Mayer (1990). No entanto, Thorndike (1920), citado por Cunha *et al.* (2007), identificou as suas raízes no conceito de “inteligência social”. Para Simionato e Anderson (2006), o termo IE refere-se à capacidade de reconhecimento dos nossos sentimentos e dos de outros indivíduos, da administração positiva de nossas emoções, tanto interna quanto externamente e das relações sociais.

Segundo Bradberry e Greaves (2008), o conceito de IE esclarece por que motivo duas pessoas com o mesmo quociente intelectual (QI) podem conseguir níveis tão diferentes de êxito na vida. A solução está na inteligência emocional. Esta é um elemento fundamental do comportamento humano que é distinto do seu intelecto.

As pessoas que aperfeiçoam a sua IE têm a capacidade única de crescer onde outras colidem. Na verdade, a IE é “qualquer coisa” em cada um de nós que é um pouco intocável. Ela explica como orientamos o nosso comportamento e como tomamos decisões pessoais e profissionais. Quando as pessoas desenvolvem a sua IE, têm melhores desempenhos e relacionam-se melhor umas com as outras. O que ajuda a criar um ambiente agradável. A IE é o maior indicador do desempenho no local de trabalho e o mais forte promotor da liderança e excelência pessoal (Bradberry e Greaves, 2008).

Cunha *et al.* (2007) relacionam a razão com a emoção. Segundo estes autores, os indivíduos emocionalmente inteligentes são os que usam a razão para compreender as

emoções (as próprias e as dos outros) e saber lidar com elas e tomar decisões mais racionais. A emoção torna o pensamento mais inteligente, e a inteligência permite pensar e usar de forma mais apurada as emoções. Por conseguinte, a IE tem a função de ajustar emoções e razão: usar as emoções para auxiliar a razão e raciocinar inteligentemente acerca das emoções. Inclui características como:

- A capacidade de avaliação correcta dos estados de espírito próprios e alheios.
- A regulação adaptativa das emoções próprias e alheias.
- O uso inteligente das emoções nas diferentes actividades de organização (liderança, negociação, trabalho em equipa e resolução de problemas). (p. 182)

Bradberry e Greaves (2008) afirmam que a inteligência cognitiva ou o quociente intelectual não é flexível. O nosso QI está fixado à nascença. Ninguém fica mais inteligente por aprender novos acontecimentos ou receber mais informação. A inteligência é a capacidade de aprender. A IE, por outro lado, é uma competência flexível que se aprende imediatamente.

Caruso e Salovey (2007) estão convencidos que os nossos maiores enganos se devem a desordem da competência emocional – àqueles momentos em que as emoções tomam conta de nós.

As capacidades da IE são capacidades divergentes da inteligência cognitiva. Simionato e Anderson (2006) apresentam resumidamente a IE da seguinte forma:

- Capacidade de distinguir e dominar emoções e sentimentos experimentados no quotidiano;
- Reconhecimento de sinais fisiológicos que indiquem o surgimento de uma emoção,
- Capacidade de compreender as causas que desencadeiam determinadas emoções, entender o próprio gosto/desgosto;
- Ter autoconfiança . (p. 9)

1.9.2 – Emoção

O significado de emoção, um termo cujo significado preciso tem vindo a ser objecto de discussão entre psicólogos e psiquiatras desde há muito tempo; não existe um consenso absoluto entre a comunidade científica. Contudo, Goleman (1996, p. 310) interpreta “a emoção como referindo-se a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos e o leque de propensões para a acção”.

Para Damásio (2000, p.71-72) “a palavra emoção traz em geral à mente uma das seis emoções ditas primárias ou universais: alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão”. Por outro lado, continua o autor, existem as “emoções secundárias ou sociais, tais como: a vergonha, o ciúme, a culpa ou orgulho e as que denomino emoções de fundo tais como o bem-estar ou o mal-estar, a calma ou a tensão”.

Segundo Cury (2004), precisamos de aprender a conhecer o mundo da emoção para cultivar a felicidade. Sendo assim, é preciso treinar a emoção para ser feliz. Contudo, treinar a emoção é desenvolver as funções mais importantes da inteligência, tais como: aprender a gerir os pensamentos, proteger a emoção nos centros de tensão, pensar antes de reagir, colocar-se no lugar dos outros (empatia), valorizar a vida.

As emoções são muito importantes até numa negociação, particularmente se a discussão for acesa, os sentimentos podem ser mais importantes do que as palavras. As emoções de uns geram as emoções dos outros (Fisher *et al.*, 2007). Contudo, o autor explica a maneira mais eficaz de lidar com as emoções humanas, como a irritação, a frustração e outras emoções negativas; é ajudar as pessoas a libertarem esses sentimentos. Por conseguinte, o processo de exteriorizar todos os ressentimentos alivia psicologicamente. Além disso, se libertarem todas as energias acumuladas talvez se torne mais fácil falar racionalmente.

Uma emoção é uma experiência que se sente: sentimos a emoção mas não nos delimitamos a pensá-la. Fisher e Shapiro (2008, p. 13) exemplificam o que acontece com uma emoção positiva: “quando alguém diz ou faz algo pessoalmente significativo para nós, as nossas emoções respondem, normalmente ao mesmo tempo que os pensamentos associados, mudanças fisiológicas e o desejo de fazer alguma coisa”. As emoções podem ser positivas ou negativas. Uma emoção positiva proporciona-nos uma sensação de alento e dá-nos sempre uma impressão de bem-estar. E estamos sempre a ter emoções. Podem ser positivas, como a alegria e a satisfação, ou negativas, como a ira, a frustração ou a culpa (Fisher e Shapiro, 2008).

1.9.2.1- Os Mecanismos da emoção

As respostas que compõem uma emoção são muito variadas. Para Damásio (2000) existem algumas respostas às emoções que são evidentes:

Os músculos da face, adoptando as configurações características da alegria, da tristeza ou do medo; ou na pele do seu rosto, empalidecendo como reacção a más notícias; ou pense na forma como o seu corpo traduz alegria ou entusiasmo; ou nas mãos húmidas que traduzem ansiedade; ou no ritmo rápido do coração que se associa ao orgulho; ou no abrandamento, na quase paragem do coração, durante um momento de terror. Outras respostas há que não são visíveis, mas nem por isso são menos importantes, tais como a miríade de modificações que ocorrem noutros órgãos. (p. 81)

Goleman (1996, p. 165) salienta que “a emoção forte tem na sua origem um impulso para agir; gerir esses impulsos é a base da inteligência emocional”. Além disso, Branco (2004, p. 200) afirma: “ o cérebro pensante desempenha um papel decisório nas nossas emoções, excepto naqueles momentos em que estas fogem a todo o controlo e o cérebro emocional reina como senhor absoluto”.

A emoção no líder é um motor de arranque para a acção. As emoções são vistas pelos líderes como algo que os impulsionam a agir e a reagir perante determinado conflito ou objectivo a atingir. Caruso e Salovey (2007), salientam que negar o papel das emoções é arriscar ao fracasso como pessoa, administrador e líder. Do mesmo modo Goleman *et al.* (2007, p. 32) referem que “embora as emoções e os estados de espírito possam parecer questões irrelevantes do ponto de vista dos negócios, a verdade é que têm consequências efectivas sobre a capacidade para realizar trabalho”.

A palavra emoção em psicologia é usada para descrever as reacções da pessoa. Podemos também descrever a emoção em função do comportamento observado: um gesto de ira ou de ternura, um tom de voz. Expressões faciais que naturalmente acompanham momentos de sentimento são uma maneira útil de distinguir que emoção uma pessoa está a sentir (Goleman, 2001). Segundo este autor (2001, p. 84), a emoção tem pelo menos três elementos: “a experiência física sentida, a cognição ou pensamento e uma reacção expressiva”. Se tivermos apenas a impressão física sem o pensamento, por exemplo, não se trata de uma emoção, porque o pensamento ajuda a caracterizar o tipo de emoção. Se tiver apenas um pensamento sem uma impressão física, também não é uma emoção (Goleman, 2001).

O conhecimento emocional é muito útil se for aplicado correctamente. Ele pode reduzir situações complicadas e pode aumentar sensações agradáveis. Já Caruso e Salovey (2007) salientavam que as emoções surgem por muitas razões. Se o acontecimento ou ideia que provocou um sentimento permanece ou se intensifica, é provável que o sentimento também se fortifique. Portanto, as emoções funcionam como um eficiente sistema de sinalização, então precisamos ser capazes não somente de decifrar sinais, mas também de

enviá-los. Caruso e Salovey (2007, p. 36) referem que “ expressar emoções é relativamente fácil, mas fazer isso com precisão é um tanto mais difícil”.

Não podemos deixar de ter emoções. Estamos sempre a sentir alguma situação de felicidade ou de tristeza, entusiasmo ou frustração, isolamento ou contacto, dor ou prazer. Os sentimentos não podem ser ligados ou desligados quando queremos. “Conseguimos parar de sentir tanto quanto conseguimos parar de pensar” (Fisher e Shapiro, 2008, p. 19). Os autores (2008) prosseguem afirmando que as emoções transmitem-nos informações sobre as nossas preocupações e fazem-nos concentrar nas coisas que nos interessam pessoalmente.

Ignorar as emoções não dá resultado. Estas estão sempre presentes e afectam frequentemente a nossa vida. Podemos tentar ignorá-las, mas elas não nos ignoram e, numa reunião de trabalho, arriscamo-nos a ter apenas uma noção periférica de como as emoções nos afectam o físico, a mente ou o comportamento. Praticamente todas as emoções que sentimos nos motivam a agir. Contudo, quando a emoção é muito forte, o pensamento reflectido fica para trás e sentimo-nos incapazes de controlá-la (Fisher e Shapiro, 2008).

Como também salientam Bradberry e Greaves (2008), quando a emoção é ignorada, não importa quão pequena ou insignificante, perde-se a ocasião de fazer alguma coisa proveitosa com ela. Ainda pior, ignorar os seus sentimentos não os faz afastar; apenas os ajuda a vir à superfície novamente quando menos se espera. Para reconhecer com precisão uma emoção, também tem de prestar-se atenção aos seus pensamentos e sinais físicos que acompanham um sentimento (Bradberry e Greaves, 2008). Os autores (p. 103) prosseguem: “as emoções não ficam em casa só porque tivemos de ir trabalhar. Elas ficam coladas a nós todo o dia como um irritante grupo de condutores de banco traseiro”. Então temos de ficar conscientes das nossas emoções e passar a conhecê-las bem, e assim rapidamente assumimos o controlo da nossa vida. Compreender e gerir as nossas emoções é a única forma de obter o máximo de cada dia.

Bradberry e Greaves (2008) apresentam alguns passos para compreender e gerir os sentimentos das outras pessoas:

Quando é a outra pessoa que está a ser emocional, escute o que ela está a sentir sem ser ameaçador. Ao abordar os sentimentos pessoais da outra pessoa, tem de tentar ser compreensivo, quer concorde com as suas acções quer não. Ser demasiado directo ao abordar os sentimentos da outra pessoa vai geralmente levar a uma reacção defensiva. (pp. 98-99)

1.9.2.2-As Emoções são informações

Uma emoção aparece porque houve uma razão importante. As emoções dizem muito a nosso respeito – sobre como sentimos, como temos passado e o que está ocorrendo à nossa volta. Quando estamos irritados, enviamos um sinal para que as outras pessoas nos deixem sozinhos ou devolvam o que tiraram de nós. Quando estamos felizes mostramos um sorriso (Caruso e Salovey, 2007). Segundo estes autores, o líder emocionalmente inteligente é capaz de distinguir entre a experiência de uma emoção e a influência de um certo estado de humor. Contudo, o líder precisa de ter uma grande habilidade, conhecimento e prática. As emoções transmitem informações e significados e motivam acções.

Caruso e Salovey (2007) pensam que as emoções são indispensáveis para a nossa sobrevivência como indivíduos e como espécie. A teoria das emoções indica que elas transmitem informações importantes sobre o ambiente e estas ajudam-nos a progredir e sobreviver. Além disso, as emoções influenciam o nosso comportamento. Elas são relevantes, são essenciais para a nossa sobrevivência.

Quando estamos preocupados com alguma coisa, ficamos despertos para agir de maneira a superar o medo. O uso inteligente do medo fortalece-nos para lidarmos com coisas importantes, por exemplo, o nervosismo antes de uma grande apresentação pode motivar-nos a trabalhar com mais empenho (Caruso e Salovey, 2007).

As emoções indicam coisas importantes, e por isso transmitem um sinal universal para todas as pessoas, conseqüentemente, todos reconhecemos um rosto risonho que indica alegria. Um rosto feliz é visto como feliz por pessoas de todo o mundo. Ficamos felizes quando obtemos ou ganhamos alguma coisa e tristes quando perdemos algo. Emoções positivas como a felicidade e a alegria são também uma parte da nossa vida profissional (Caruso e Salovey, 2007).

As emoções indicam que algo relevante está ocorrendo ou ocorrerá. Mas também podem despertar sentimentos e pensamentos que talvez não queiramos experimentar. O modo como lidamos com acontecimentos emocionais faz uma grande diferença na concentração de objectivos, e mesmo na maneira como recordamos e processamos informações (Caruso e Salovey, 2007).

1.9.2.3-Emoções positivas

As emoções positivas expandem os nossos pensamentos; ajudam a gerar novas ideias e incentivam-nos a encontrar novas possibilidades. Em geral, as emoções positivas motivam-nos a analisar o ambiente, a alargar os nossos pensamentos e a melhorar os nossos comportamentos. Elas ajudam a gerar soluções inovadoras para problemas. As emoções positivas têm ainda outros efeitos sobre nós, por exemplo, a felicidade motiva-nos a interagir com as outras pessoas; rir e sorrir indicam aos outros que estamos amigáveis e acessíveis. Nesse sentido, as emoções positivas fomentam elos sociais e redes sociais mais firmes. A capacidade para perceber as emoções positivas e reconhecê-las pontualmente pode proporcionar informações extraordinariamente importantes sobre o mundo (Caruso e Salovey, 2007).

Fisher e Shapiro (2008) explicam: quando experimentamos emoções positivas, os pensamentos concentram-se no que está bem em nós e nos outros; o nosso pensamento torna-se mais aberto, criativo e flexível; ficamos mais propensos a não rejeitar as propostas e a inventar opções possíveis.

Para lidar com as emoções, Fisher e Shapiro (2008) apontam o desenvolvimento de uma actividade construtiva. Quanto às emoções, não se preocupar em dar nomes mas diagnosticar a sua causa e imaginar o que fazer. Deste modo, as emoções positivas superam quaisquer emoções negativas que qualquer pessoa possa ter.

Os autores descobriram ainda que as emoções positivas em relação aos outros reduzem o medo e a suspeita; as pessoas ficam motivados para fazer mais; as coisas são feitas com mais eficiência; existe abertura para conhecer os interesses da outra parte; podem melhorar o relacionamento e falar à vontade, sem receio de ter de se desviar por causa de uma ofensa pessoal.

Cunha *et al.* (2008, p. 42) afirmam que “as emoções positivas surgem porque os líderes autênticos valorizam os colaboradores, aumentam-lhes a auto-eficácia, capacitam-nos para lidarem com os desafios e os obstáculos, geram-lhes melhores capacidades adaptativas perante o stress”.

Cameron (2003), citado por Cunha *et al.* (2007), refere que entre os factores essenciais do bem-estar podem identificar-se as relações de confiança e os relacionamentos interpessoais positivos. As pessoas mais felizes são mais produtivas e experimentam relacionamentos pessoais mais positivos. As organizações com clima social mais positivo tendem a gerar colaboradores mais felizes e mais produtivos.

Fisher e Shapiro (2008) apresentam duas soluções para acendermos emoções positivas em situações em que divergimos de alguém:

- Tome a iniciativa. Se está a lidar com alguém de quem discorda, não espere pelas emoções para reagir.
- Trate da preocupação, não da emoção. Em vez de tentar compreender cada emoção ocorrente e as suas causas prováveis, concentre-se nas preocupações amplamente partilhadas, as quais podem ser usadas para estimular emoções favoráveis, nos outros e em si. (p. 216)

Para Goleman *et al.* (2007, p. 32): “a boa disposição e uma boa gargalhada são actos que estimulam a capacidade neurológica que é essencial à realização de bom trabalho”. Uma boa gargalhada transmite uma mensagem afectuosa que dá segurança: “estamos na mesma onda, entendemo-nos bem. Indica confiança, bem-estar mútuo, sentimentos comuns sobre o mundo; tal como o ritmo de uma conversa, rir é um sinal de que, de momento, está tudo bem” (Goleman *et al.* (2007, p. 31). Estes autores dizem que, segundo investigações recentes sobre a satisfação laboral, as emoções positivas que as pessoas experimentam durante o trabalho reflectem directamente a verdadeira qualidade da vida profissional. Com efeito, os trabalhadores preferem estar com pessoas que são emocionalmente positivas porque contagiam a sua felicidade. A boa disposição faz com que as pessoas observem os outros e os acontecimentos pelo lado positivo. Quando as pessoas se sentem bem, o trabalho corre melhor. Neste sentido, os referidos autores pronunciam-se nos seguintes termos:

As investigações realizadas sobre o estado de espírito durante o trabalho revelam que um gracejo oportuno ou uma gargalhada divertida estimulam a criatividade, abrem linhas de comunicação, aumentam o sentimento de relação e confiança e, obviamente, tornam o trabalho mais divertido. (...) Não surpreende que o espírito brincalhão tenha um lugar de destaque na bolsa de ferramentas dos líderes inteligentes. (p. 34)

No local de trabalho, a vibração dos risos é um indicador da “temperatura emocional do grupo, proporcionando um sinal seguro de que as pessoas estão envolvidas com o coração e não só com a cabeça” (Goleman *et al.* (2007, p. 31). Se evidenciarmos o positivo, fica mais fácil ter uma vida de sucesso. Simionato e Anderson (2006) sustentam esta ideia dizendo:

Uma atitude positiva pode ser contagiante, tornando mais simples viver e trabalhar com os outros. Em períodos de stress, é melhor passar o tempo com pessoas positivas, ao invés daquelas que tendem a ver tudo pior nas situações. (p. 121)

1.9.2.4-Emoções negativas

As emoções negativas também fazem parte da nossa vida, embora o pensamento negativo não seja bem visto pela maioria das pessoas. Porém, as emoções negativas também são importantes, já que desenvolvem o raciocínio de maneira muito útil e muito prática. Os efeitos da emoção negativa incluem: “proporciona um enfoque mais claro; permite que detalhes sejam examinados mais efectivamente; motiva uma busca mais eficiente por erros” (Caruso e Salovey (2007, p. 17).

As emoções negativas conduzem-nos a mudar o que estamos fazendo ou pensando. Emoções negativas que indiquem a possibilidade de perigo devem ser consideradas com maior atenção. Identificar com exactidão emoções negativas é uma chave para nosso bem-estar e, em alguns casos, para a nossa sobrevivência física. Ainda mais: comparando com as emoções positivas, as emoções negativas tendem a ser sentidas mais intensamente. Por outro lado, todos apreciamos emoções positivas e confirmamos os bons efeitos sobre a saúde e o bem-estar, mas existe um lugar discreto no nosso coração para as emoções negativas, como o medo, a raiva e a tristeza. Na nossa vida existem momentos para a paz – para emoções felizes – e momentos para a luta – para emoções negativas (Caruso e Salovey, 2007).

As emoções negativas são inevitáveis, o cérebro utiliza-as para chamar a atenção para as ameaças. Por vezes, essas emoções limitam a capacidade do cérebro (Goleman et al. , 2007).

Na perspectiva de Fisher e Shapiro (2008, p. 21), as emoções afectam o pensamento. Quando nos sentimos frustrados ou zangados, a nossa mente enche-se de pensamentos negativos. Estes “ocupam espaço na nossa mente, o qual poderia ser usado para aprender, pensar ou recordar”.

Lama e Muzzenberg (2008) defendem o desenvolvimento da capacidade de impedir que as emoções negativas assumam o controlo da mente. As emoções e os pensamentos negativos são prejudiciais. Ainda bem que a maioria das pessoas reconhecem o valor de os controlar.

1.9.2.5-Identificação das emoções

A habilidade de identificar exactamente como as outras pessoas se sentem é necessário não apenas para o sucesso e a felicidade mas talvez para a nossa própria sobrevivência. Identificar emoções com precisão significa ser capaz de “saber o que as pessoas sentem, conversar sobre sentimentos, conseguir mostrar como se sente, expressar sentimentos quando preocupado, sorrir quando feliz ou satisfeito, ler as pessoas com precisão e ser bom em reconhecer os próprios sentimentos”. Depois de identificadas as emoções, o passo seguinte será compreender as causas originais das mesmas (Caruso e Salovey, 2007, p. 33).

A percepção emocional, leva-nos a determinar se estamos cansados ou tristes, felizes ou nervosos. A percepção é o elemento fundamental da inteligência emocional. Podemos melhorar a nossa habilidade de identificar as emoções lendo as pessoas correctamente. Mas antes devemos saber como nos sentimos e ser capazes de determinar com precisão as nossas emoções, para que possamos assim compreender-nos melhor e os outros. Se não forem identificadas correctamente, as emoções não poderão ser utilizadas, compreendidas e administradas (Caruso e Salovey, 2007).

Segundo os autores citados, a habilidade de ler expressões faciais e identificar precisamente a emoção expressa em um rosto é uma aptidão indispensável. Se formos incapazes de ler tais sinais, nossos dados e informações sobre uma situação estarão imperfeitos. Por conseguinte, identificar expressões faciais e exprimir emoções com precisão são aptidões fundamentais para as interacções pessoais adequadas (Caruso e Salovey, 2007).

Caruso e Salovey (2007) apresentam um esquema emocional que ajuda a identificar as emoções e a geri-las com eficiência:

Situação - Descreva a situação: o momento, o local e as pessoas envolvidas.

Identificar - Liste os sentimentos de cada pessoa.

Usar - Descreva o foco de atenção.

Entender - Pergunte-se por que elas se sentem dessa maneira. Considere o que vem em seguida.

Administrar - Faça-se estas perguntas: deve ignorar ou aceitar os sentimentos? O que suas emoções lhe dizem? Quais seriam as boas opções? (p. 24)

Segundo estes autores, (p. 82), “a inteligência emocional requer que tenhamos acesso a nossas emoções, se não a todo momento, certamente nos momentos difíceis”. Para

Guerra (2006, p. 43), “reconhecer as próprias emoções, senti-las, ser capaz de ir até às suas raízes, é uma forma de viver e de nos sentirmos vivos”.

Em geral, as pessoas ajustam os seus traços faciais ou escolhem expressões de acordo com o estado de espírito ou comportamento que lhes interessa transmitir. Também pode acontecer não transmitir ou não deixar transparecer estado de espírito algum (Castanyer, 2006). Segundo este autor, a expressão facial desempenha vários papéis na interacção social humana:

- Revela o estado emocional de uma pessoa, ainda que esta possa tentar ocultá-lo;
- Fornece continuamente informação sobre se o outro está a compreender a mensagem, se está surpreendido, de acordo, em desacordo, etc., em relação àquilo que se está a dizer;
- Indica atitudes face às outras pessoas. (p. 42)

No entanto, a pessoa assertiva escolherá uma expressão facial que esteja de acordo com a mensagem que quer transmitir. Isto é, não aceitará uma expressão facial que seja contraditória ou não se adapte àquilo que quer dizer (Castanyer, 2006).

1.9.2.6-Administração das emoções

O primeiro passo na administração das emoções é estar consciente delas e aceitá-las. A capacidade da consciência emocional ajuda a administrar as emoções e a estar alerta aos nossos sentimentos e aos alheios. A administração bem sucedida das emoções supõe que o nosso comportamento é guiado tanto pelos nossos pensamentos como pelos nossos sentimentos. Na realidade, existe uma integração ente cognição e afecto para gerar soluções efectivas (Caruso e Salovey, 2007).

Quando ficamos mais conscientes da nossa própria emotividade temos mais capacidade para ajudar a identificar as emoções de outras pessoas. Caruso e Salovey (2007) demonstram como podemos então auxiliar os outros a administrar as suas emoções:

- As emoções concentram a atenção, moldam a tomada de decisões e fortalecem o comportamento adaptativo.
- Consegue se “animar”, acalmar ou manter o humor conforme a necessidade.
- Consegue animar os outros, acalmá-los ou administrar devidamente os seus humores.
- Está aberto aos sentimentos próprios e alheios.
- Leva uma rica vida emocional
- Inspira outras pessoas. (p. 61)

Identificar o que outra pessoa está a sentir e compreender como esses sentimentos estão a influenciar o comportamento dela, como dizem Bradberry e Greaves (2008), exige muita prática. Este é o desafio para desenvolver as competências de consciência social. Para estes autores (2008), quanto mais entendemos as nossas emoções, mais facilmente resolvemos os problemas. Em situações difíceis o que descreve o nosso nível de sucesso é o equilíbrio entre pensamento e sentimento. As pessoas que gerem bem as emoções são aquelas com quem é mais fácil trabalhar e que têm mais viabilidade de conseguir aquilo que se propõem fazer.

1.9.3-Modelo de IE por habilidades

O modelo de IE fornece uma abordagem inteligente das emoções. Ele não ameaça a importância da lógica nem da razão. O modelo descreve quatro habilidades emocionais diferentes mas relacionadas (Caruso e Salovey, 2007).

Na visão destes autores, o modelo de IE por habilidades serve de contexto para que conheçamos as emoções e as administremos com eficiência. Neste modelo, a IE é vista como uma inteligência constituída por quatro habilidades relacionadas:

- 1 – **Identificar as emoções**: trata-se aqui da habilidade de identificar precisamente como as pessoas ao seu redor se sentem, e da habilidade de expressar esses sentimentos. Mais do que a percepção, esta habilidade enfatiza a previsão da percepção.
- 2 – **Usar as emoções**: esta habilidade especial ajuda a determinar como as emoções o auxiliam e como funcionam em harmonia com o pensamento. Sua habilidade de usar as emoções altera sua perspectiva, permitindo-lhe ver o mundo de maneiras diferentes e sentir o que os outros sentem.
- 3- **Compreender as emoções**: elas têm a sua própria linguagem e os seus próprios movimentos lógicos. A capacidade de compreendê-las possibilita determinar por que se sente como se sente e o que ocorrerá em seguida.
- 4 – **Administrar as emoções**: elas transmitem informações importantes, por isso vale a pena estar aberto e usar tais informações para tomar decisões informadas. (p. 24-25)

Assim, segundo os autores, a IE consistirá nestas quatro habilidades: identificar como as pessoas se sentem, usar as emoções como alicerce ao pensamento, compreender a origem delas e administrá-las na tomada de decisões, para fazer as melhores escolhas na vida.

1.9.4-Liderança com IE

A liderança e a participação eficaz em grupo dependem essencialmente da forma como o líder e os membros do grupo convivem com as diferenças interpessoais. Mais do que a diferença na aparência física, consiste em saber lidar com pessoas diferentes na forma de pensar, sentir e agir.

Na opinião de Sousa (2000a) a inteligência e a afectividade são capacidades de adaptação ao meio. A partir do contacto do organismo com o “meio”, o indivíduo altera as suas estruturas cognitivas. Neste sentido, o líder é influenciado pelo grupo dos liderados. Sendo assim, é fundamental que o líder conheça as suas próprias emoções e as dos colaboradores.

Goleman *et al.* (2007) apresentam dois elementos indispensáveis à liderança emocionalmente inteligente: empatia e a capacidade dos líderes para revelar as mensagens de forma a obter a aprovação das outras pessoas.

George (2000), citado por Cunha *et al.* (2007, p. 186), apresenta várias medidas que podem ser usadas para desenvolver e melhorar a inteligência emocional: estar atento e tomar consciência das emoções próprias e das alheias; usar as emoções como ferramentas de apoio à tomada de decisão; diagnosticar as causas das emoções; gerir as emoções e aprender a colocar-se “na pele do outro”.

Goleman *et al.* (2007, p. 69) sublinham que os líderes emocionalmente inteligentes transmitem emoções positivas: “conquistam as pessoas com visões que causam optimismo, ou compaixão, ou um sentimento de relação – isto é, aspirações que apontam para um futuro esperançoso”. Além disso, os líderes expressam os sentimentos com convicção, porque são emoções autênticas, profundamente enraizadas nos seus valores. De acordo com estes autores, “as formas talentosas de liderança só ocorrem quando se juntam a cabeça e o coração – o sentimento e o pensamento. São as duas asas que tornam possível que o líder voe” (Goleman *et al.*, 2007, p. 46).

Goleman *et al.* (2007, p. 10) esclarecem que “existem descobertas recentes e importantes na investigação sobre o cérebro que mostram as razões pelas quais as acções e os estados de espírito dos líderes têm enorme impacto sobre quem é liderado”. As investigações explicam o poder da liderança emocionalmente inteligente para infundir o entusiasmo e para manter as pessoas motivadas e comprometidas com o que estão a fazer.

Tornar-se um líder emocionalmente inteligente exige consciência emocional e a habilidade de manter-se aberto às emoções. O líder com IE faz bom uso das quatro habilidades (Caruso e Salovey , 2007), ao:

- Identificar como se sentem todos os participantes-chave, inclusive ele próprio;
- Utilizar esses sentimentos para orientar o pensamento e o raciocínio das pessoas envolvidos;
- Compreender como os sentimentos podem mudar e se desenvolver com o desenrolar dos acontecimentos;
- Administrar os sentimentos de modo a estar aberto aos dos que eles contêm, incorporando-os a suas decisões e atitudes. (p. XXII – XXIII).

Segundo Goleman (1998, p.184), “ alguns investigadores sugerem que quase 90% das competências necessárias para o sucesso da liderança são de natureza emocional e social”.

Bradberry e Greaves (2008) enunciam que os sentimentos vão para o nosso trabalho todos os dias, podemos tomar atenção ou não. Ainda assim, as emoções estão presentes em todas as nossas conversas que temos, todas as chamadas telefónicas que atendemos e todas as decisões que tomamos. Elas são tomadas usando-se o autoconhecimento e domínio emocional.

Com base nos estudos organizacionais positivos, Cunha *et al.* (2007, p. 74) concluíram o seguinte: “se transferirmos a lógica da psicologia positiva para o domínio da gestão, acabaremos por reconhecer que gerir pessoas não é reparar o que está errado nelas mas identificar e desenvolver o que está certo”.

Jardim e Pereira (2006) apresentam o modelo de liderança proposto por Goleman, baseado na IE, que contém os seguintes elementos:

As competências técnicas e cognitivas são importantes para a eficácia dos líderes, mas a condição fundamental é a inteligência emocional; a inteligência emocional é composta por quatro grandes componentes: autoconsciência, autogestão, consciência social e competência sociais. (p. 153)

1.9.4.1-Competências emocionais para a eficácia da liderança

As quatro competências que formam a inteligência emocional: autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão relacional. A inteligência emocional resulta de duas competências principais: a aptidão pessoal e social. A aptidão pessoal orienta-se mais em si como um indivíduo, e divide-se em autoconsciência e autodomínio. A aptidão social

orienta-se mais na forma como se comporta com outras pessoas, e divide-se em consciência social e gestão relacional (Bradberry e Greaves, 2008).

Os líderes e colaboradores das organizações actuais estão a ser avaliados por novos critérios. Já não conta apenas a inteligência, nem a formação ou o grau de especialização, mas também a maneira como lidamos connosco e com os outros. Então, as competências mais exigidas são: autoconsciência; auto-gestão; consciência social e gestão das relações (Bilhim, 2007).

▪ **Autoconsciência**

Goleman *et al.* (2007) apresentam a IE com quatro habilidades: autoconsciência, autodomínio, consciência social e gestão das relações.

A autoconsciência é a base de tudo: se não tivermos percepção das nossas emoções não seremos capazes de as gerir e também não teremos capacidade para perceber as emoções dos outros. Os líderes autoconscientes apercebem-se da forma como os sentimentos influenciam o seu próprio comportamento e o desempenho profissional porque estão sintonizados com os seus sinais interiores. Os líderes com forte capacidade de autoconsciência sabem como os sentimentos os afectam e como afectam o seu desempenho profissional. Aliás, os líderes emocionalmente inteligentes são sinceros e autênticos, sabem falar sobre as suas emoções de forma aberta e sobre os seus valores de forma convicta (Goleman *et al.*, 2007).

A autoconsciência emocional é a capacidade de entender com precisão as emoções no momento em que ocorrem e de reconhecer as suas consequências. Por outras palavras, a autoconsciência é a capacidade para compreender verdadeiramente as emoções da própria pessoa, assim como as qualidades, as limitações, os valores e a motivação (Bradberry e Greaves, 2008).

As pessoas engrandecidas de forte autoconsciência são realistas, ou seja, não são demasiado críticas em relação a si próprias e são honestas com as emoções que sentem, a ponto de serem capazes de rir das próprias fraquezas (Goleman *et al.* , 2007).

Sabe-se, todavia, que uma elevada autoconsciência leva ao reconhecimento dos sentimentos que experimentamos. Os pensamentos e as sensações físicas são as respostas normais às situações que podem desencadear emoções. Perante esta situação, a nossa mente tem duas soluções: os pensamentos podem acelerar ou a mente fica vazia (Bradberry e Greaves , 2008). Para compreender sinceramente as emoções é necessário passar algum

tempo a pensar nelas para compreender onde têm origem e porque aparecem. As emoções são réplicas da experiência de vida, elas vêm sempre de algum lado (Bradberry e Greaves, 2008).

Goleman *et al.* (2007) sublinham que os líderes só conseguem gerir as suas próprias emoções se tiverem consciência delas. E se estas estiverem desorientadas, consequentemente a capacidade para gerir relações interpessoais será nula. Contudo, os líderes enriquecidos de autoconsciência reconhecem os seus valores, objectivos e sonhos. Conhecem bem o caminho para onde vão e porquê. Estão em concordância com aquilo que sentem e que é adequado para si próprios.

Bradberry e Greaves (2008) consideram que os líderes com mais elevadas pontuações de IE são os que têm melhores desempenhos profissionais. Na opinião destes autores, as competências da inteligência emocional são mais importantes para o desempenho profissional do que qualquer outra competência de liderança. O truque para desenvolver as capacidades emocionais está em compreender as emoções, vigiá-las e usá-las em nosso benefício.

▪ **Consciência social**

Bradberry e Greaves (2008) referem que a consciência social é a capacidade para descobrir com exactidão as emoções nas outras pessoas e compreender o que se passa realmente dentro delas. Isto significa muitas vezes conhecer o que as outras pessoas estão a pensar ou a sentir mesmo que não sintam da mesma maneira. Do ponto de vista destes autores, na nossa experiência diária estamos tão envolvidos nas nossas próprias emoções que nos esquecemos de apreciar a perspectiva do outro. De acordo com estes autores, as pessoas que produzem bons relacionamentos são capazes de ver o benefício de se relacionarem com pessoas divergentes, mesmo aquelas de quem não gostam particularmente. No contacto social, as relações sólidas são procuradas e apreciadas. Este relacionamento resulta do modo como compreendemos as pessoas, como as tratamos e da história que partilham.

A aptidão social, segundo Bradberry e Greaves (2008), desenvolve a capacidade de compreender as pessoas e gerir os relacionamentos. É o resultado das competências da inteligência emocional que são geradas na presença dos outros. Para desenvolver as competências de consciência social é essencial “prestar atenção à linguagem corporal, tom e volume de voz e velocidade de movimentos” (Bradberry e Greaves, 2008, p. 97).

Segundo Bilhim (2007, p. 246), “a consciência social integra a empatia, a consciência organizacional e o espírito de serviço”.

▪ **Gestão das relações**

Para Goleman *et al.* (2007), gerir relações é, na realidade, lidar com as emoções dos outros. Por sua vez, esta capacidade exige que os líderes tenham percepção das suas próprias emoções e se relacionem positivamente com os subordinados. Por conseguinte, os líderes com boas competências sociais conseguem descobrir nos liderados interesses comuns e estabelecer relacionamentos positivos.

Como também salientam Bradberry e Greaves (2008), a gestão relacional é a capacidade de usar a consciência dos sentimentos pessoais e os dos outros para gerir as interacções com sucesso. Segundo estes autores, a gestão das relações é o resultado das três primeiras competências da inteligência emocional: autoconsciência, autogestão e consciência social.

Para Bilhim (2007, p. 246), “a gestão das relações integra a liderança inspiradora, a influência, a capacidade para desenvolver os outros, o catalisador da mudança, a gestão de conflitos, o criar laços, o espírito de equipa e a colaboração”.

▪ **Autodomínio**

Os líderes com autodomínio emocional sabem dirigir as suas próprias emoções negativas e os seus impulsos, orientando-os de forma profícua. O líder com a habilidade de autodomínio é capaz de ficar calmo em ocasiões de perturbação emocional e não se deixar cair em situações problemáticas (Goleman *et al.* , 2007).

O autodomínio é a característica da IE que nos impede de ficar dominados pelas emoções. Esta competência oferece a clareza mental e a concentração de energia de que os líderes carecem para evitar serem afectados pelas emoções negativas (Goleman *et al.* , 2007).

Segundo Bilhim (2007, p. 246), “a autogestão reúne o autodomínio emocional, a transparência, a capacidade de adaptação, a capacidade de realização, a capacidade de iniciativa, o optimismo”

1.9.4.2-As vantagens da IE para os líderes

Na perspectiva de Caruso e Salovey (2007), o líder especializado em gerir emoções pode usar essa habilidade para manipular os seus liderados. Porém, se for de facto emocionalmente inteligente, também terá um alto grau de empatia emocional, ou seja, sentirá o que sentem os colaboradores. As emoções são realmente importantes. Neste contexto, julgamos que negar a sabedoria das próprias emoções e a dos outros é caminhar para o fracasso como pessoa, administrador e líder.

Fisher e Shapiro (2008, p. 164) expõem uma frase célebre de Aristóteles: “uma pessoa pode zangar-se, é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, no grau certo, na altura certa, pelas razões certas – isso não é nada fácil”.

Bilhim (2007, p. 246) salienta os estudos mais recentes, realizados pela equipa de Coleman para investigar as competências que impulsionam desempenhos excepcionais. A equipa chegou à conclusão de que “quanto mais elevado é o nível hierárquico dos melhores líderes, maior é a importância das competências da IE”.

A IE não equivale ao sucesso. Na visão de Caruso e Salovey (2007), as pessoas emocionalmente inteligentes não são necessariamente grandes líderes, e nem todos os grandes líderes são emocionalmente inteligentes. De facto, “um líder emocionalmente inteligente não serve para todos os momentos, mas acreditamos firmemente que ele administrará, comandará e viverá de uma maneira que trará resultados positivos para as pessoas”. (p. 25)

Segundo Goleman *et al.* (2007, p. 31), “quanto maior for a capacidade do líder para transmitir emoções mais intensamente se espalharão as emoções”. Por isso, a facilidade com que constatamos os estados emocionais dos líderes está relacionada com a forma como a expressividade facial, a voz e os gestos transmitem os seus sentimentos. A este respeito, Cunha *et al.* (2007, p. 184) lembram o seguinte: “os estados de espírito dos líderes repercutem-se nos seus colaboradores e no desempenho do grupo ou organização”.

Para Goleman *et al.* (2007, p. 23), os grandes líderes quando procuram explicar por que são tão eficazes, falam de estratégias, de visão ou de ideias poderosas. Mas a realidade é muito mais simples: “a grande liderança baseia-se nas emoções”. Estes autores (2007) apresentam alguns dados com base na investigação sobre as emoções:

A investigação sobre as emoções tem proporcionado conhecimentos interessantes não só sobre a forma de medir o impacto das emoções do líder como também sobre os métodos que os melhores líderes utilizam para compreender a melhor forma como lidam com as suas próprias emoções e com

as das outras pessoas. A compreensão que tem do poderoso papel das emoções no local de trabalho é um elemento que distingue os melhores líderes dos restantes – não só em coisas tangíveis, como os lucros ou a capacidade para reter as pessoas mais talentosas, como também em importantíssimos aspectos intangíveis, tais como o ânimo, a motivação e o empenho. (p. 24)

1.9.4.3-A IE do líder e a sua influência no clima organizacional

Cunha *et al.* (2007, p. 184) salientam que “os líderes com elevados níveis de IE criam climas onde imperam a partilha, a confiança, níveis saudáveis de tomada de risco e aprendizagem proveitosa. Ao contrário, baixos níveis de IE produzem medo, ansiedade, inibição de arriscar, resistência à partilha de conhecimentos e experiência”. Quando um líder vive emoções positivas, as pessoas em seu redor tendem a vivenciar também sentimentos positivos. Por conseguinte, os colaboradores se tornam mais optimistas acerca do alcance dos objectivos, mais criativas, mais eficientes na tomada de decisão, mais disponíveis para ajudar os restantes membros da organização.

Quando os próprios líderes são dinâmicos, seguros e optimistas, contagiam o restante pessoal. Goleman *et al.* (2007) vai ainda mais longe na síntese, ao considerar a influência do líder no clima de trabalho:

Sob a orientação de um líder emocionalmente inteligente, as pessoas sentem-se mutuamente apoiadas. Partilham ideias, aprendem umas com as outras, tomam decisões em clima de colaboração, fazem as coisas avançar. Constroem elos emocionais que as ajudam a permanecer centradas no que é importante, mesmo que o ambiente seja de mudança e de incerteza. Mais importante ainda, estabelecem elos emocionais com as outras pessoas de forma a dar mais sentido ao trabalho. (pp. 40-41)

Tal como nos recorda Goleman *et al.* (2007, p. 37) “quanto maiores forem as exigências do trabalho em termos de emoções maior deve ser a capacidade de empatia e de apoio do líder”. Estes autores explicam como os estados emocionais e as acções dos líderes influenciam o comportamento dos liderados e o seu desempenho. A capacidade dos líderes para administrar os seus estados de espírito e para influenciarem os estados de espírito dos outros é um factor que determina os resultados da organização. E isto levou os autores “a estudar a forma como o cérebro comanda a liderança primal, tanto para o bem como para o mal” (Goleman *et al.* (2007, p. 38).

Segundo Goleman *et al.* (2007), o estado de espírito dos líderes já não é uma questão apenas privada; em relação à realidade do contágio emocional, as emoções dos líderes têm consequências públicas. Os líderes que, mesmo sob pressão, conseguem ficar bem-dispostos e optimistas irradiam sentimentos positivos que originam ressonância.

Geralmente, conseguem manter o controlo sobre as emoções e, por isso, criam um ambiente de confiança, bem-estar e justiça. E este tipo de autodomínio transmite-se ao grupo. Na verdade, nenhum líder é capaz de gerir as emoções dos outros se não for capaz de gerir as suas próprias emoções.

Rodriguez (2005) faz referencia a um estudo de Goleman que mostra claramente que o sucesso ou a falha da liderança são geralmente devidos a “falhas do coração” ou seja, falta de capacidade de gerir as emoções, tanto as próprias como as das pessoas à sua volta.

1.9.5- Utilização da IE na gestão de conflitos

Num mundo cada vez mais culturalmente diversificado, há que saber o que sentem os outros e qual a sua forma de exprimir essa forma de sentir. Cada pessoa é um ser único no mundo, com uma história de vida própria somente por ela experimentada. Muitas das nossas dificuldades nas relações estão justamente porque esperamos que o outro aja conforme o nosso agir. E aqui surgem os conflitos. Nesta perspectiva, devemos reconhecer que podemos errar, que somos limitados e que não atendemos sempre às expectativas dos outros. Por conseguinte, o líder poderá desenvolver competências em gestão de conflitos e motivação da equipa. Contudo, acreditamos que os nossos maiores erros e deslizes se devem a excessos emocionais - àqueles momentos em que as emoções tomam conta de nós.

Onde está o ser humano está também o conflito. Desde sempre os problemas, os conflitos e as agressões fizeram parte da vida das organizações. Para resolver os conflitos, a melhor maneira é caminhar pela negociação directa, isto é, aproximar-se da resolução do problema através da comunicação pessoa a pessoa. Deste modo, Holpp (2001) explica que a negociação directa incentiva os membros de uma organização a resolver os seus problemas sem recorrer à administração, evitando assim complicações, poupando tempo e energia e minimizando possíveis distorções dos assuntos.

A felicidade ajuda a conceber novas ideias, permite pensar de forma diferente e encontrar novas possibilidades. Ela consiste em ter sonhos e realizá-los. Do ponto de vista de Caruso e Salovey (2007), a felicidade ajuda a melhorar a resolução dos problemas e origina possíveis soluções. Ainda assim, a resolução inovadora de problemas será possível se estivermos de bom humor. Humores felizes resultam em “ soluções inovadoras e criativas, ir além de informações específicas, pensar fora das amarras e gerar muitas

ideias” (Caruso e Salovey, 2007, p. 98). Contudo, liderar não se confina a evitar conflitos e deixar todos alegres o tempo todo. Consiste antes na eficiência com base nas habilidades da IE.

Os melhores líderes na gestão de conflitos têm capacidade para escutar todas as partes envolvidas, para compreender as várias ideias e para encontrar uma solução comum (Goleman *et al.*, 2007). Os autores (p. 66) sabem que, ainda assim, “os líderes não podem permitir que as emoções negativas, tais como a frustração e a raiva ou a ansiedade e o pânico, os controlem”. Goleman (2001, p. 95) explica que não é saudável a maneira de lidar com o problema quando reprimimos ou negamos ou simplesmente desejamos que desapareça. Perante esta situação não resolvemos o problema, estamos apenas preocupados em afastá-lo. Mas não desaparece, e embora “a mente vá para outro lado, o corpo ainda tem a reacção”.

Costa (2003) propõe a negociação como uma das estratégias mais ajustadas para lidar com os conflitos que entrelaçam as relações interpessoais:

A negociação implica uma nova forma de enfrentar as situações, assumindo-se uma postura de compreensão face aos interlocutores conflituais, percebendo-se que é mais benéfico para os negociadores uma abertura e cooperação, para ultrapassar os diferentes interesses em jogo, do que uma atitude de intransigência. (p. 115)

Na perspectiva de Lama e Muiyzenberg (2008), o líder deve incrementar a capacidade de lidar com os inevitáveis altos e baixos e saber manter uma mente calma, firme e concentrada em todas as circunstâncias. Estes autores (p. 102) consideram que “a pessoa com a mente treinada aprendeu que se nos zangarmos é pouco provável que consigamos resolver o problema”. Como fazem notar os autores, se o problema for profundo, será discutido individualmente com a pessoa em questão. As pessoas com a mente treinada reagem de forma diferente e as que o não possuem muitas vezes interpretam mal as situações.

Uma das funções mais frequentes do director de uma escola é solucionar conflitos (de professores com os alunos, de professores com os pais, ou de qualquer deles com a direcção). Ele é considerado o responsável pela escola, por isso os insatisfeitos acorrem para pedir contas (Guerra, 2002).

1.9.6- As emoções influenciam a tomada de decisões

Numerosos autores defendem que as decisões devem agregar emoções para serem eficazes. É o caso, por exemplo, de Damásio (2000), de Goleman (1996), de Bono (2005), de Caruso e Salovey (2007) e de Simionato e Anderson (2006).

Damásio (2000) defende a posição de que os sentimentos são tipicamente indispensáveis para a tomada de decisões racionais. A aprendizagem emocional que a vida nos proporcionou envia sinais que nos facilitam a decisão, ao eliminarem logo à partida algumas opções e ao destacarem outras. Raciocinamos e decidimos com a ajuda da emoção, para o melhor e para o pior. Quando estamos emocionalmente perturbados não podemos pensar correctamente. Deste modo, Goleman (1996, p. 50) considera que “o cérebro pensante desempenha um papel decisório nas nossas emoções, excepto naqueles momentos em que as emoções fogem a todo o controlo e o cérebro emocional reina como senhor absoluto”. Então temos de desenvolver o auto-conhecimento e a capacidade de nos avaliarmos gerindo os sentimentos que nos impedem a determinados estados emocionais. Este discernimento é fundamental para o equilíbrio emocional. Ao contrário será difícil ou mesmo impossível fazer as opções certas (Santos, 2005).

Bono (2005) defende que qualquer decisão tem, no fim, de ser emocional. Todas as decisões têm um valor de base porque reagimos emocionalmente aos valores. Além disso, as emoções dão relevância ao nosso pensamento e encaixam-no nas nossas necessidades e no contexto do momento. Por outras palavras, Cunha *et al.* (2007) realçam que os indivíduos emocionalmente inteligentes são os que usam a razão para compreender as emoções (as próprias e as dos outros) e recorrem às emoções para tomar decisões mais racionais. Do mesmo modo, Goleman (1996, p. 28) explica: “no nosso repertório emocional, cada emoção desempenha um papel único”. Além disso, elas contêm informações que influenciam o nosso pensamento e por sua vez os nossos julgamentos, atitudes e decisões.

As emoções oferecem informações que nos ajudam a tomar decisões lógicas. Ignorar essa fonte de dados é descurar um aspecto importante das informações disponíveis para nós. Sabemos que existe uma forte ligação entre as emoções e o pensamento e há momentos em que as emoções podem auxiliar o nosso raciocínio. As emoções contêm informações valiosas e a tomada de decisão deve combinar pensamentos e sentimentos

para ser eficiente. Com efeito, não podemos separar sentimentos e pensamentos (Caruso e Salovey, 2007).

Estes autores defendem que a emoção não é apenas relevante, mas absolutamente necessária para tomarmos boas decisões. As emoções influenciam o pensamento, por sua vez este não pode ocorrer na ausência das emoções. Os referidos autores dizem que uma maravilhosa descoberta das investigações sobre as emoções e decisões indica que os nossos humores influenciam nossas decisões. Pessoas de mau humor observam a realidade pelo lado mais negativo. Os efeitos dos estados de humor não são intensos mas eles influenciam o pensamento. Por isso é fundamental estar consciente das emoções e administrá-las activamente.

Simionato e Anderson (2006) acentuam que as emoções são fontes de informação, ajudando-nos a tomar decisões. Para confirmar esta ideia, os autores (p. 10) explicitam: “pesquisas mostram que quando alguém sofre um acidente repentino no qual a porção cerebral que se ocupa das emoções fica danificada, não consegue tomar as mais simples decisões”.

Para Caruso e Salovey (2007, p. 48), as decisões que nos parecem tão completamente racionais, não são tomadas somente pela racionalidade. Elas são o resultado conjunto da racionalidade e das emoções. A partir deste ponto de vista, os autores apresentam um estudo, realizado pelo neurocientista Damásio, de pacientes com vários tipos de lesões cerebrais. Ele chegou a esta conclusão: “quando os centros do cérebro envolvidos nas emoções não funcionam, é quase impossível tomar decisões boas e racionais”. (p. 69)

A essência da liderança para Lama e Muyzenberg (2008, p. 22) está na tomada de decisões correctas. Assim, tomar as decisões correctas reveste-se de uma importância extrema, já que um “processo decisório incompetente pode ter efeitos desastrosos”. Os autores alertam: “lembra-te, se o processo de pensamento negativo for muito forte, não tomes nenhuma decisão importante ou irreversível nesse momento”. Na verdade, para melhorar a qualidade das decisões, os líderes têm de melhorar as suas mentes (Lama e Muyzenberg, 2008, p. 25). Os mesmos autores (pp. 27-28) apontam que na fase final do processo de decisão os líderes devem perguntar-se: “são os efeitos desta decisão vantajosos para a minha organização, assim como para as outras pessoas envolvidas? Qual a minha motivação: procuro apenas beneficiar-me a mim próprio ou considerarei também as vantagens que possam advir para os outros?”

1.9.7 - A IE das equipas

A IE de uma equipa, segundo Bradberry e Greaves (2008, p. 112), “é o estilo de um grupo se relacionar, tomando decisões e reagindo a outros grupos na organização”. Tal como uma pessoa possui competências de IE, um grupo de pessoas que trabalha como uma equipa tem uma “inteligência emocional colectiva”. Sintetizando, os membros de equipas emocionalmente inteligentes obtêm melhores resultados e experimentam uma satisfação mais profunda com o trabalho em conjunto.

Bradberry e Greaves (2008, p. 113) apresentam quatro competências essenciais da IE de equipa: “a consciência emocional, a gestão das emoções, a gestão relacional interna e a gestão relacional externa”.

A consciência emocional da equipa é explicada por Bradberry e Greaves (p. 113) como sendo “a capacidade de perceber com rigor as emoções que influenciam o grupo. Isto inclui reconhecer como cada membro da equipa tende a responder a situações e pessoas específicas”. Cada membro da equipa é responsável por desenvolver e manter uma relação positiva com todos os outros membros da equipa.

Luthans (2002), citado por Cunha *et al.* (2007, p. 184), esclarece que “os líderes emocionalmente inteligentes geram relações grupais mais harmoniosas, *feedback* de melhor qualidade, redes informais mais sustentadas e níveis mais elevados de empenhamento”. No entanto, segundo Caruso e Salovey (2007), manter uma equipa unida e motivada é uma das tarefas mais difíceis para o líder.

Para Bradberry e Greaves (2008, p. 113), a IE de grupo centra-se amplamente nas competências de gestão: “gerir as emoções dos membros da equipa, gerir as relações entre os membros da equipa e gerir as relações que a equipa tem com indivíduos e grupos exteriores”.

É gratificante sentir a alegria que proporciona a partilha de bons momentos ou o entusiasmo por ter terminado com êxito um trabalho de equipa. São sentimentos que levam as pessoas a fazerem em conjunto coisas que nunca seria possível trabalhando individualmente. Os líderes emocionalmente inteligentes conseguem estabelecer este tipo de elos entre as pessoas. Além disso, o líder tem capacidade para desenvolver entusiasmo e espírito de colaboração. Estes aspectos são determinantes para o sucesso do grupo (Goleman *et al.*, 2007).

Goleman *et al.* (2007) defendem que a chave para a coesão de um grupo ou de uma organização é a partilha de emoções. A forma como os líderes gerem os sentimentos e os conduzem de modo a que o grupo atinja os seus objectivos depende da IE. Do ponto de vista destes autores (p. 40), “as emoções das pessoas constituem a cola que une os membros de uma equipa entre si e os liga à organização”. Foram feitos estudos e confirmou-se que, mesmo quando os líderes não estão a falar, eles são observados com mais atenção do que as outras pessoas do grupo. Na realidade, o impacto sobre as emoções vai para além daquilo que os líderes dizem (Goleman *et al.* , 2007).

CAPÍTULO 2 - CULTURA E CLIMA

2.1 – Cultura organizacional

2.1.1 – Conceitos de cultura organizacional

Gomes (2000) aponta que as organizações incrementam uma cultura distinta do contexto do seu meio envolvente e no interior das mesmas desenvolvem culturas igualmente diferenciadas. De facto, podemos falar de uma pluralidade de culturas. Neste sentido, o autor diferencia a cultura organizacional no singular ou no plural:

O próprio termo “cultura organizacional” comporta essa dupla possibilidade: tanto remete para o estudo da cultura nas organizações, como para o estudo da cultura das organizações. No primeiro caso, a unidade de análise não é a organização mas os grupos que a compõem; no segundo, é a organização, e não o meio que inclui ou em que está incluída, que é tomada como unidade de análise. (p. 81-82).

Quando falamos de cultura organizacional é da cultura de grupos ou de outras categorias incluídas na organização que verdadeiramente se está a falar. Dito de outro modo, “é a cultura nas organizações e não a cultura das organizações que, mais uma vez, está em questão. Daí a utilização do termo subculturas ou a utilização do plural: culturas organizacionais” (Gomes, 2000, p. 82). Do ponto de vista do autor citado e contrariando “a análise situada a nível intra-organizacional, em que a organização é concebida como contexto, agora a análise cultural incide sobre a organização, situando-a no contexto das relações e interações com o meio envolvente”. (p. 82)

Em termos teóricos, segundo Neves (2000), a origem do conceito de cultura organizacional radica na Antropologia, na Sociologia Organizacional, na Psicologia Social e no Comportamento Organizacional. Os investigadores vêem “a organização como sendo cultura, composta por diversas subculturas, o que implica entender o funcionamento organizacional na base de uma autonomia individual ou grupal e assente numa diversidade de comportamentos”. (p. 71) Segundo este autor, o pensamento antropológico evoluiu na forma de conceber a cultura:

A cultura é vista, quer como um sistema de padrões cognitivos aprendidos que auxiliam as pessoas nos processos de perceber, sentir e actuar e, como tal, encontra-se localizada na mente das

peçoas, quer como sinal partilhado de símbolos e de significados, patente nos pensamentos e nos significados partilhados pelas peçoas de uma sociedade. (p.66)

Do ponto de vista de Gomes (2000, p. 115), “a cultura é um processo de aprendizagem. Uma organização tem a sua própria história e tradição, assim como comporta um saber-fazer acumulado, que lhe dão um sentido de desenvolvimento e evolução”. Além disso, a cultura identifica a organização e forma se através da interacção social por meio da comunicação. Desta forma, a organização é uma cultura.

Para Gomes (2000), a cultura tem de ser conhecida e acreditada para que alguém, no interior duma dada organização, possa actuar de forma aceitável. Por sua vez, a cultura e comunicação são dois conceitos que descrevem modalidades através das quais as peçoas compreendem e atribuem sentido. A este respeito, Gomes (2000) relembra o seguinte:

Alguém – recém-chegado ou observador – que entra numa empresa desconhecida experimenta uma sensação de estranheza que só pouco a pouco irá reduzindo, à medida que for ganhando uma melhor compreensão da cultura com que contacta. Entretanto, ser-lhe-á difícil transmitir por palavras o que observou: compreender o que aí se passa exige tempo, envolvimento e um conhecimento não redutível ao conhecimento “declarativo”. (p.143)

Stenhouse (1984), citado por Guerra (2002), considera que a cultura não é algo que se impõe na organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interacção social:

Cultura é um produto da interacção social. Cada indivíduo aprendeu cada uma das culturas às quais teve acesso com um grupo social, culturas estas que foram igualmente criadas em grupos. Só se aprende a cultura de um dado grupo tomando parte no sistema de comunicação desse mesmo grupo. Nesse sentido, uma escola e uma sala de aula são ambas grupos. Cada uma delas tem a sua própria cultura. (p. 194)

Bilhim (2007, p. 164) afirma que existem muitas definições de cultura organizacional. Deste modo, encontramos definições simples e complexas, tais como: “a forma como se fazem as coisas aqui; normas, valores e crenças próprias de uma organização”. O conceito de cultura organizacional, para Firmino (2009, p. 57), envolve as formas de “pensar, sentir e agir” dos elementos de uma organização.

Shipman (1973), citado por Guerra (2002), refere que os elementos que integram a comunidade escolar partilham determinados valores específicos e identificáveis no seu processo de comunicação. Por sua vez, dentro dessa cultura existem subculturas nas aulas e na equipa do conselho escolar. Esses grupos partilham uma rede de significados que lhes são próprios.

Cultura é, segundo Guerra (2002, p. 192), um termo que contém múltiplos significados. Por exemplo, “a escola é uma organização que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento que constituem a sua própria cultura”. Gomes (1993, p. 13) faz a distinção entre cultura interna e externa. A cultura interna – “conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros da escola”. A cultura externa – “variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na definição da sua própria identidade”.

Costa (1996, pp. 120-121) aponta que vários autores defendem a noção de cultura da organização no singular e procuram “valorizar o conjunto das práticas e dos valores que caracterizam o *ethos* organizacional, que diferenciam as organizações entre si e que criam entre os seus membros uma certa unidade de pensamento e acção”. Segundo outros autores, não existe “uma cultura organizacional, mas culturas, subculturas e contraculturas no interior das organizações”.

Na definição de cultura organizacional podemos considerar-se duas formulações, correspondentes a duas perspectivas sobre a mesma: por um lado, a organização tem uma cultura e, por outro, a organização é uma cultura. A partir deste ponto de vista, Gomes (2000, p. 19) defende que as referidas perspectivas são distintas, não são contraditórias nem incompatíveis. Contudo, “cada organização tem uma cultura, isto é, um percurso histórico que a diferencia e a identifica a um nível mais profundo, toda e qualquer organização é uma cultura. Por isso, diremos que a organização é e tem uma cultura. É esta que lhe confere uma identidade”.

2.1.2 - Características da cultura organizacional

A cultura organizacional é expressa sob a forma de valores, crenças, normas, ideias, linguagem, comportamentos, costumes, tradições, ritos e símbolos, que funcionam em constante relação. Galpin (2000) salienta que as características individuais interagem todos os dias numa organização, elas vão colectivamente criando a cultura organizacional.

A cultura dominante, segundo Bilhim (2007, p. 168), dita as normas, os valores e as crenças fundamentais a toda a organização. Falar de cultura organizacional é referir-se à cultura dominante que confere à organização a sua “personalidade distinta”. Nesta perspectiva de identidade cultural, “há quem diga que a cultura está para a organização como a personalidade está para o indivíduo”. As sociedades têm diferentes culturas, assim também acontece com as organizações. De certo modo, tal como as culturas das sociedades

influenciam o comportamento dos seus membros, também a cultura das organizações influenciam a opinião e o comportamento dos seus colaboradores.

Morgan *et al.* (1983), citados por Gomes (2000, p. 96), opinam que quando entramos numa determinada organização, podemos observar “formas de expressão simbólica que foram criadas e desenvolvidas com vista a despertar determinados efeitos”. Cada organização é constituída de símbolos, de ritos, de uma linguagem própria e de um percurso que a distingue. O que diferencia as organizações é a sua cultura. Gomes (2000) exemplifica:

Duas empresas, pertencentes ao mesmo sector de actividade, estruturadas de forma similar e dispendo da mesma tecnologia, podem apresentar diferenças significativas relativamente ao estilo de gestão, ao sistema de valores, aos usos e costumes, aos jogos de poder, etc. (pp.142-143)

O estudo da cultura oferece pistas importantes para o melhor conhecimento da organização. Assim, ficamos a conhecer as suas normas, as suas atitudes e os seus valores (Bilhim, 2008). Gomes (2000) afirma que vários investigadores recorrem ao estudo das histórias organizacionais, por ser um instrumento valioso para a investigação da cultura.

As histórias constituem indicadores importantes relativamente ao sistema de normas e de valores que estão na base da tomada de decisões, da definição de políticas e de actividades, bem como às modalidades adoptadas para a comunicação dessas mesmas normas e valores. (p. 104)

Para Bilhim (2008, p. 202), “a cultura forte é, pois, caracterizada pela existência de normas, valores e crenças que são intensamente interiorizados e partilhados pelos membros da organização”. Na medida em que os membros aceitam e ampliam o seu empenho, mais forte será a cultura. O resultado de culturas fortes é o aumento da coesão, honestidade e empenhamento entre todos os membros.

Os valores, as crenças, as atitudes e os pressupostos fundamentais cujo significado é partilhado pelos colaboradores de uma organização constituem a essência da cultura organizacional (Neves, 2000). A cultura, segundo Guerra (2002), apresenta determinadas características tais como padrões de comportamento, regras estabelecidas, rituais elaborados, formas de pensamento singulares e valores partilhados.

Barroso (2005, p. 57) refere que em cada escola existe uma determinada cultura (valores, hábitos e comportamentos). “A capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e

informais da organização”. Segundo este autor, os estudos sobre a cultura escolar deverão ter em conta as três dimensões básicas da cultura organizacional: as normas, as estruturas e os actores. A escola, segundo Guerra (2002), é uma organização na qual se incrementa um conjunto estruturado de valores, de normas, de papéis, de formas de conduta e de relações.

A cultura de apoio liga-se ao modelo teórico das relações humanas. Ela realça o lado humano e interno da organização e procura a coesão e empenho das pessoas. Os valores principais da motivação são a participação, a confiança e o sentimento de pertença (Neves, 2000).

2.1.3-Funções e níveis da cultura organizacional

A cultura tem a função de unir as diversas fracções da organização, “os ritos organizacionais desempenham um papel fundamental no fortalecimento dos laços ou, antes, no reforço do cimento que liga os diversos tijolos do edifício organizacional” (Bilhim, 2007, p. 171). Para o autor, a cultura desempenha numerosas funções nas organizações:

Primeiro, tem um papel na definição das suas fronteiras, e que permite distingui-las umas das outras. Segundo, confere sentido de identidade aos seus membros. Terceiro, facilita a identificação com as metas organizacionais. Quarto, alarga a estabilidade do sistema social. Por último, é um mecanismo de controlo, que guia e dá forma às atitudes e comportamentos dos empregados. (p. 203)

A cultura é transmitida de numerosas formas, designadamente através de: histórias, rituais, símbolos e linguagem. As histórias estão ligadas aos fundadores, que ajudam a estabelecer a ligação entre o passado e o presente e são o fundamento das práticas actuais. Os fundadores de uma organização têm uma grande influência na cultura por causa de seus valores e crenças pessoais, que ao longo dos tempos são conservados pelos membros da organização. Podemos encontrar os valores culturais nas histórias e na linguagem da organização. Estes podem ser comunicados através de diversos tipos de ritos. Os símbolos organizacionais transmitem os valores culturais para os seus membros e também para as pessoas externas à organização. O material simbólico utilizado (logótipo, imagens, apresentação dos espaços, etc.) são formas reveladoras do tipo de cultura, e maneiras de transmitir as suas mensagens. A linguagem é um importante meio para a comunicação da

cultura, fornecendo pistas sobre valores e normas. A linguagem pode revelar os valores que orientam o comportamento organizacional (Bilhim, 2008).

Lemaitre (1984), citado por Gomes (2000), apresenta algumas funções da cultura:

- A cultura fornece uma interpretação da realidade. É ela que permite dar sentido à realidade organizacional e torná-la significativa para os seus membros. É a cultura que proporciona o quadro de referência a partir do qual os indivíduos e os grupos atribuem sentido às suas actividades e acontecimentos.
- A cultura é factor de identificação. Cultura e identificação estão de tal modo associadas que se torna difícil determinar se uma procede a outra, ou se a relação entre elas é circular. (p. 113)

Bilhim (2008) defende que a organização deverá criar e manter uma cultura eficaz, capaz de conservar a sua identidade e não se preocupar se a cultura é forte ou fraca. O autor pensa que a cultura organizacional pode ser analisada a diferentes níveis. Um primeiro nível relaciona-se com os aspectos visíveis e concretos (a arquitectura dos edifícios da organização, a tecnologia usada, a maneira de vestir, falar e de se comportar). Um segundo nível liga-se com os valores, o qual para ser observado precisa de um maior nível de percepção por parte dos diversos actores organizacionais. Um terceiro nível, invisível, é representado pelos pressupostos essenciais.

Firmino (2009) afirma que alguns autores recorrem frequentemente à figura do iceberg para representar os níveis de cultura organizacional. O nível visível do iceberg representa as tarefas e aspectos ao nível operacional, alguns elementos da organização, enquanto outros elementos da organização se encontram submersos. O nível invisível está associado a aspectos que entram no domínio da afectividade e das emoções, de natureza psicológico. O autor descreve os elementos visíveis e encobertos da cultura organizacional:

São elementos visíveis alguns aspectos formais e abertos tais como os objectivos e estratégias da organização, políticas de recursos humanos, a tecnologia empregue, a estrutura adoptada, os títulos e descrição de funções, as políticas e os procedimentos, medidas de produtividade (física e financeira) e os recursos financeiros.

Como aspectos encobertos são de considerar as percepções, as atitudes e os sentimentos (de ódio, simpatia, medo, de desespero, entre outros) sobre os sistemas formais e informais da organização, e ainda os valores e expectativas da organização, as interacções informais que se estabelecem entre os membros, os padrões de influência e de poder e as normas de grupo. (pp. 58-59)

Costa (1996) utiliza o trabalho de Schein (1991), com alguns aperfeiçoamentos introduzidos por Ott (1989), para explicar os três níveis da cultura organizacional. Neste trabalho apresentamos apenas dois níveis:

- Nível 1, artefactos: trata-se do nível mais visível da cultura, relativamente fácil de observar embora mais difícil de interpretar, constituído por um vasto leque de manifestações: o espaço

físico, os objectivos materiais, os arranjos, as tecnologias, a linguagem escrita e falada, as anedotas, as metáforas, as histórias, os mitos, as produções artísticas, os rituais, as cerimónias, os heróis, os vestígios históricos, as tradições, os símbolos, os hábitos, as regras e normas, os padrões de comportamento;

- Nível 2, valores: deste nível, menos visível que o primeiro, mas mais consciente que o terceiro, faz parte todo um conjunto de elementos que procuram dar sentido e justificar a acção organizacional, de que se destacam os valores e as crenças, as atitudes, a ética organizacional, as ideologias, as justificações para agir, o conhecimento, as intenções, a visão, a missão e os sentimentos. (p. 118)

Schein (1981,1985,1990), citado por Gomes (2000), define a cultura organizacional através de níveis de cultura. O autor refere os seguintes níveis:

Artefactos – constituindo a parte tangível e mais visível da cultura, aparecem subdivididos em verbais (linguagem utilizada, sagras, mitos e histórias), comportamentais (rituais, cerimónias, etc) e físicos (tecnologia, decoração, ambiente físico e social construído).

Valores – são os critérios que utilizam os diversos actores para avaliar situações, pessoas, objectos e acções. Estão mais ou menos ligados às declarações susceptíveis de ser obtidas sobre filosofia, missão ou identidade organizacionais. (p p. 30-31).

2.1.4 - A cultura nas organizações escolares

Os valores e as normas que existem na sociedade exercem grande impacto na cultura escolar. Fino (2009) defende que para compreender a dinâmica da escola temos de conhecer a sociedade onde está inserida. O autor compara a escola a uma ilha mergulhada na sociedade. A escola é uma instituição com uma forte pressão social. A cultura escolar está enraizada numa cultura social mais ampla. Por sua vez, “a cultura da sala de aula encontra-se inscrita no âmbito de uma cultura de escola. As fronteiras dessas culturas são permeáveis. E existe uma simbiose de dupla circulação e sentido” (Guerra, 2002, p. 193).

Segundo Nóvoa (1995) citado por Carvalho (2008, p. 258), “ as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham”. Sendo assim, não existem duas organizações iguais. Assim, também cada escola é diferente doutra escola. Geralmente, falamos da escola como se apenas existisse um único tipo de instituições dedicadas ao ensino e aprendizagem. Por exemplo, “uma escola privada tem uma estrutura de poder muito diferente da de uma escola pública”. Ainda mais, uma escola rural, profundamente inserida no seu meio envolvente, é diferente de uma escola na periferia de uma grande cidade. Sendo assim, existe um perigo de generalização ao falarmos das características da cultura nas escolas (Guerra, 2002, p. 186).

A escola é uma instituição especial. É uma organização de “recrutamento obrigatório, tanto no aspecto legal como no psicológico e social”. Este facto condiciona as atitudes e comportamentos dos alunos. Os alunos, quando entram numa escola, sabem que “os seus objectivos já estão determinados, as suas normas marcadas, os seus currículos e programas já previamente afixados, os seus currículos e os seus horários estabelecidos” (Guerra, 2002, p. 187).

Sergiovanni (2004, p. 26) afirma que uma das descobertas reveladas na literatura sobre escolas de sucesso é a de que as escolas possuem valores e crenças, que assumem características religiosas. Estas escolas são depósitos de valores e “fontes de identidade para pais, professores e alunos, conferindo significado à sua vida escolar”. As escolas conservam a sua estabilidade devido ao facto de a cultura existente conter normas que são significativas para pais, professores e restante população local.

Na escola existem diferentes formas como cada indivíduo vive a cultura escolar. Por exemplo: “há alunos que permanecem dentro dela sem assimilar, sem interiorizar nenhum dos seus valores, sem se apropriarem de qualquer uma das suas crenças, sem se submeterem mais do que exteriormente às suas normas” (Guerra, 2002, p. 193). Por sua vez, Bilhim (2007, p. 170) argumenta: “se uma organização não tiver uma cultura, como variável independente, que permita aos seus membros uma interpretação comum do que seja adequado ou não fazer, naturalmente, nesta perspectiva, não sobreviverá”.

Guerra (2002, p. 212) apresenta uma forma realista de implementar a dinâmica de mudança e de melhoria das escolas: “compreender as chaves do funcionamento das escolas, saber como se forma e desenvolve a cultura, decifrar o significado dos mecanismos de poder”. Neste contexto, Vicente (2004, p. 153) salienta que a construção de uma escola de sucesso implica a mudança de cultura, “enquanto referencial para a melhoria contínua, que pode ser completamente por mecanismos de certificação externa da qualidade”. Bilhim (2008, 435), por seu turno, alerta que os novos membros trazem ideias novas e produzem mudanças na cultura, particularmente se são introduzidos em níveis elevados da organização. Para o autor, “a única maneira viável de mudar as organizações é mudar a sua cultura, isto é, mudar os sistemas de pensar, sentir e agir das organizações onde as pessoas trabalham e às quais dedicam grande parte do seu tempo”. Neste contexto, Alarcão (2001, p. 19) aconselha: “é preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca”.

Barroso (2005, p. 41) defende que “o conceito de cultura escolar tem sido utilizado para pôr em evidência a função da escola como transmissora de uma cultura específica no

quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens”. O mesmo autor comenta:

Não existe uma definição consensual desta “cultura de escola” e ela depende da postura teórica dos seus autores, é possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc. (p. 56)

2.1.4.1 – A cultura específica da escola

Tudo fala na escola, tudo nela é cultura. Esta encontra-se revestida por símbolos, crenças, normas, valores, linguagem e rituais. Guerra (2002) apresenta alguns rituais que ocorrem no âmbito da organização escolar:

- O tipo de tratamento com que os alunos (as) se dirigem aos professores (as) e vice-versa. Não costuma estar prescrito, mas é uma prática por todos conhecida e assumida.
- A decoração das paredes dos corredores ou das salas de aula é incumbência dos professores (pelo menos no que diz respeito à autorização), tanto em relação à disposição dos cartazes como ao conteúdo dos textos.
- Os rituais da sala de aula (...) estão marcados pelos costumes e pela iniciativa dos professores.
- A concessão de licença tem determinadas regras particulares, tanto no que diz respeito à pessoa que a concede como ao modo e formato em que deve ser desenvolvida.
- A celebração de cerimónias (abertura e fecho do ano lectivo, entrega de prémios, festas escolares...) oferecem a ocasião de manter modelos de comportamento e rituais que afiançam o poder. (pp. 209-210)

Santos *et al.* (2009, p. 21) propõem que os valores que a escola escolhe e que se pretende que marquem a sua cultura têm de ser concretizados em normas e acções concretas, que os reflectam e tornem reais. Ainda bem que “a cultura de escola não se decreta, mas tem de ser construída, coerente e articuladamente, no quotidiano das actividades”. A criação de uma cultura de escola é um processo lento e exigente, mas é um elemento fundamental para o seu sucesso. A liderança da escola tem um papel importante na sua concepção e acompanhamento. O director cria uma cultura de proximidade quando está acessível a todos os elementos da comunidade escolar (docentes, não docentes, alunos e pais) e é capaz de se relacionar amavelmente com eles (Santos *et al.*, 2009).

Santos *et al.* (2009, p. 21) relatam um estudo realizado em algumas escolas, no sentido da criação de uma cultura escolar. Foram identificadas boas práticas em quatro áreas: “materialização dos valores da escola em normas e procedimentos; aposta em áreas

e valências que reforçam a cultura da escola; promoção da identidade da escola no exterior e promoção da motivação de docentes e não docentes”.

Na perspectiva de Guerra (2002, p. 194-195), para decifrar a realidade escolar é preciso passar da observação à descrição e por fim à interpretação. Os acontecimentos escolares estão densos de significado. “O enquadramento interpretativo permite-nos compreender o significado, penetrar na camada profunda da realidade e afastarmo-nos da simples e, por vezes, enganadora aparência”.

Guerra (2002) demonstra que a cultura oficial da escola tem algumas características que muitos membros da comunidade escolar e da sociedade em geral aceitam teoricamente e /ou na prática:

- A cultura da escola é uma cultura de rendimento. Não se valorizam tanto os esforços como os resultados.
- A cultura da escola é uma cultura da uniformidade. Os mesmos objectivos, os mesmos testes, as mesmas exigências, os mesmos comportamentos são impostos a todos os alunos sob o pretexto de justiça e igualdade.
- A cultura da escola é uma cultura hierarquizada. O inspector manda no presidente do conselho Directivo, este manda no professor, o professor manda no delegado de turma, este manda no aluno.
- A cultura da escola é uma cultura de rotinas. Todos os dias entra-se à mesma hora, constroem-se os horários da mesma forma, desfrutam-se os recreios durante o mesmo tempo e no mesmo sítio e frequenta-se uma sessão de trabalho com o mesmo grupo.
- A cultura da escola é uma cultura de rituais: os cumprimentos à entrada, as posturas na sala de aula, os itinerários traçados, o respeito e a realização das sanções, os espaços fechados, a distribuição dos gabinetes, etc., constituem uma sintaxe que decifrará a rede semântica de significados. (pp. 195-196)

Manter a disciplina (cumprimento das leis e regulamentos da escola) e o controlo do silêncio como ausência de sons perturbadores permite desenvolver um trabalho cooperativo que exige concentração e facilita os processos de ensino/aprendizagem. Para poder estudar procura-se silêncio, mas também para aprender a obedecer exige-se o respeito pelas normas (Guerra, 2002). Maxwell (2009) defende que, para desenvolver a disciplina, uma das suas primeiras tarefas deve ser suprimir qualquer tendência para arranjar desculpas.

Nas organizações escolares existem determinadas normas existentes no RI, embora existam outras que não são escritas mas estão enraizadas nos costumes e tradições. Os alunos conhecem os rituais, os costumes, as normas da escola e sabem o que fazer para defender-se e triunfar nessa cultura. Por outro lado, a disciplina da escola é um dos aspectos mais significativos no clima da comunidade escolar (Guerra, 2002).

As atitudes e os comportamentos são fundamentais para o normal funcionamento das actividades escolares e para o clima de escola. Neste sentido, Santos *et al.* (2009)

propõem a divulgação e a comunicação de um modo eficaz das regras pelas quais a escola se rege, motivando e envolvendo os alunos no seu cumprimento. Marzano (2005, p. 57) defende que “as regras e os procedimentos relativos aos comportamentos esperados deveriam ser claramente comunicados aos alunos e, também, afixados em locais bem visíveis”.

Neves (2000) aponta a importância da cultura de regras. Esta valoriza a segurança, a uniformidade, formalização e a centralização, em nome de uma harmonia interna. As vantagens da existência desta cultura de regras são a segurança, a ordem e as normas de funcionamento que favorecem a estabilidade organizacional e o rendimento. Na cultura de regras o que agrega as pessoas são as regras e procedimentos, enquanto na cultura de apoio é a sinceridade e a união interpessoal que funcionam como elo aglutinador.

2.1.5- Distinção entre cultura e clima

As organizações, e neste caso a escola, não são sistemas fechados, isolados dos contextos em que se inserem. A escola está em contacto com o exterior, do qual resultam novas tensões e influências, quer positivas ou quer negativas. De facto, “a cultura organizacional reside, precisamente, na possibilidade de compreender que a organização não é um dado mas uma construção ou um processo em construção, que a complexidade e a não-transparência ou opacidade são inerentes à construção organizacional” (Gomes, 2000, p. 14).

Do ponto de vista de Neves (2000, p. 17), a cultura e o clima possuem um fenómeno comum: o da “criação e influência do contexto social no espaço organizacional”. Na opinião deste autor, os termos clima e cultura são “ facilmente distinguíveis (clima refere-se a uma situação, temporal, subjectiva, manipulável; cultura referencia um contexto, histórico, complexo, colectivo, de difícil manipulação) ”. O mesmo autor comprova:

A análise das literaturas que evidenciam as investigações sobre estes conceitos conduzem a perspectivar a diferenciação dos conceitos, mais em termos de interpretação do que de fenómeno, o que é interpretado como uma base importante para fundamentar a tese da integração de ambos os conceitos. (2000, p. 17)

O clima organizacional é uma expressão muito ampla. Para Rafael (2008), o clima organizacional está ligado à maneira como os liderados percebem a organização com a sua

cultura, suas normas, seus usos e costumes, como eles interpretam tudo isso e como eles reagem, positiva ou negativamente, a essa interpretação. Seguindo o pensamento do autor, o clima organizacional não pode ser “criado” pela organização, no sentido literal de se produzir alguma coisa num determinado momento, mas é algo que já existe, vivo e actuante, dentro dela, resultante, principalmente, de factores internos, das decisões tomadas e da maneira como o pessoal é orientado pelos seus líderes, e atinge o colaborador, directamente, no que diz respeito à percepção que ele tem da organização, induzindo-o a determinado comportamento.

Neves (2000, p. 52) faz a distinção entre clima e cultura organizacional. O clima destaca os processos da percepção e do conhecimento através dos quais os indivíduos captam a realidade organizacional e enviam respostas comportamentais e afectivas. Enquanto a cultura realça “os valores e ideologias partilhados e subjacentes às diversificadas formas de manifestações da cultura (artefactos, lendas, mitos, símbolos, valores, comportamentos, etc)”. Os dois conceitos estão integrados. Podíamos utilizar a comparação de Hofstede, “entender o clima e a cultura organizacionais como camadas sucessivas de uma mesma cebola, sendo as camadas mais periféricas as do clima e as mais profundas as da cultura (Neves, 2000, p. 55). O autor distingue os conceitos de cultura e clima de uma forma evidente:

A cultura é um conceito mais amplo do que o de clima e visa compreender a forma como normas e valores influenciam a formulação das políticas e práticas organizacionais, enquanto que o clima se preocupa com a influência que tais políticas e práticas exercem sobre o desempenho individual e organizacional. (p. 55)

Carvalho e Melo (2008) defendem que o clima organizacional está relacionado com a intensidade de motivação dos colaboradores. Os autores explicam:

Ele pode ser agradável, receptível e envolvente, quando há elevada motivação entre os colaboradores. Pelo contrário, se houver alguma barreira à satisfação de algumas das suas necessidades devido ao poder de pessoas hierarquicamente superiores a elas, os conflitos poderão surgir e o clima tende a baixar. (p. 11)

Neves (2000, p. 51) opina que “entre clima e cultura existe mesmo alguma zona de sobreposição, constituindo o clima e a cultura um icebergue, do qual a parte mais visível é o clima”. O clima surge como uma dimensão da cultura com a qual interage e se relaciona. O clima e cultura organizacionais não são dois conceitos isolados e independentes, mas são dimensões distintas e semelhantes de uma mesma realidade.

2.2 – Clima organizacional

2.2.1 - Conceito e características do clima organizacional

Na origem da definição do conceito de clima organizacional estão noções intuitivas que convivem no dia a dia das pessoas, as quais são usadas para transmitir a impressão que se tem de um ambiente organizacional e para exprimir a convicção na existência de factores organizacionais a influenciarem o desempenho e motivação dos indivíduos e dos grupos (Neves, 2000). Este autor afirma que a origem do conceito de clima é referenciada por alguns autores nos trabalhos laboratoriais de Kurt Lewin sobre os estilos de liderança e a sua relação com o desempenho e satisfação dos elementos do grupo de trabalho.

Brookover e Erikson (1975), citados por Alves (2003, p. 51), “ afirmam que o clima escolar se refere a um conjunto de atitudes, crenças, valores e normas que caracterizam as percepções que os membros da comunidade educativa têm do sistema social da escola”. O clima organizacional é, segundo Chiavenato (2003), a qualidade do ambiente psicológico de uma organização. Este pode ser positivo (acolhedor e agradável) ou, pelo contrário, negativo (frio e desagradável).

Do ponto de vista de Neves (2000, p. 35), “ o clima organizacional deverá ser entendido como algo mais do que um simples conjunto de percepções tidas pelos sujeitos acerca das características organizacionais, não se equivalendo necessariamente percepções e características organizacionais objecto da percepção”.

O clima é, segundo Neves (2000), algo que é criado por um conjunto de pessoas que interagem e partilham uma estrutura de referência comum, ou seja, a cultura organizacional. Alves (2003) admite que o clima escolar pode ser o resultado das interacções entre as pessoas, dos valores partilhados pelos elementos da organização e do tipo de comunicações estabelecidas. Segundo Neves (2000, p. 27), numerosas investigações têm sido feitas sobre o clima, tanto em meios organizacionais como em contextos escolares. Os resultados indicam que o clima influencia a motivação, o comportamento dos indivíduos e a produtividade organizacional. Assim, depreende-se ser “o clima uma importante variável em virtude da sua influência, quer sobre os fenómenos organizacionais, quer sobre os indivíduos, quando integrados no contexto organizacional”.

O clima organizacional consiste numa percepção descritiva que o indivíduo faz da organização onde trabalha, enquanto que a satisfação no trabalho é uma percepção dos

sentimentos individuais e, como tal, é apurada pelos sistemas individuais de valores, normas e expectativas. O clima é algo de externo ao indivíduo, que existe na realidade organizacional e que se pode avaliar na base de percepções individuais, observações e metodologias quantitativas (Neves, 2000).

O clima percebido nem sempre reflecte o todo organizacional mas apenas uma pequena parte desse todo. Numa organização “o clima não é necessariamente uno, nem homogéneo, pois podem existir subclimas, quer em termos de dimensões, quer em termos das características organizacionais e de contexto” (Neves, 2000, p. 42).

2.2.2 - Factores que influenciam o clima organizacional

• A recompensa e o reconhecimento

Vieira e Vieira (2004, p. 35) defendem que as “pessoas entusiasmadas, valorizadas e felizes, que vêem o seu trabalho reconhecido, aumentam a produtividade da organização”. Quando as pessoas na organização sentem que são apreciadas e reconhecidas, terão uma imagem da empresa como sendo justa (Lama e Muyzenberg, 2008). Diridollou (2002) reconhece que os sinais de reconhecimento positivos directos reforçam a autoconfiança, a auto-estima dos colaboradores e dão-lhes vontade de ir mais longe.

Segundo Duluc (2001, p. 129), a recompensa está para além do reconhecimento, pois “trata-se da retribuição concedida em troca do trabalho fornecido”. O trabalho merece ordenado e a “recompensa diz respeito à partilha do fruto do êxito da equipa, ou da unidade, e das recompensas oferecidas por a pessoa ter cumprido a sua missão”. O reconhecimento para o autor é o conhecimento de cada pessoa na organização. Existe reconhecimento quando as pessoas têm a sensação de existir umas para as outras. O líder diz aos seus colaboradores como eles são indispensáveis; aponta sinais de encorajamento, de agradecimento e de satisfação. Por conseguinte, cada pessoa no seu trabalho tem a impressão de existir e de ser conhecida e reconhecida pelo seu trabalho, pelas suas qualidades pessoais e profissionais. Quando um colaborador apresenta propostas e estas são analisadas e aceites, então há reconhecimento. Porém, quando é pedido opinião aos colaboradores e não é dada resposta pode gerar a desconfiança.

Lama e Muyzenberg (2008, p. 47) afirmam: “um líder que pretende ficar com os louros todos para si destrói a motivação das outras pessoas”. Todavia, se o líder conseguir

comunicar a todos os indivíduos que estão à sua responsabilidade que todos são importantes para si, o efeito será a confiança. Além disso, a atenção é especialmente importante e inspiradora num líder. Quando o líder nos ouve, isso faz-nos sentir valorizados e importantes. De acordo com Duluc (2001, p. 173), “sentir-se importante significa considerar-se a si mesmo, segundo as suas próprias representações, como uma pessoa digna de interesse, uma pessoa que tem valor intrinsecamente”. Nesses momentos, os sinais de reconhecimento são valorizadas. Em primeiro lugar, trata-se de reconhecer os contributos individuais. Em segundo lugar, todas as oportunidades para celebrar os sucessos, os resultados ou mesmo os aniversários e as diversas festas mostram às pessoas o carinho que se tem por elas.

Quando o líder facilita a satisfação em relação ao próprio trabalho, a sua equipa sente-se empreendedora, activa e bem sucedida naquilo que faz (Jardim e Pereira, 2006). Como refere Duluc (2001), os líderes são responsáveis pelo crescimento contínuo de si próprio, das pessoas, das equipas e da organização. Neste aspecto, o líder toma consciência quando conhece e compreende os próprios comportamentos, sentimentos, pontos fortes, pontos fracos e sabe como lhes dar solução. O autor prossegue dizendo:

O líder é alguém que se conhece, que está consciente das suas forças, das suas fraquezas. Sabe utilizar plenamente os seus pontos fortes e limitar os seus pontos fracos. O líder sabe o que quer, porque o quer, como o comunicar aos outros, a fim de obter a sua cooperação e adesão. Sabe como atingir os seus objectivos, os seus fins e desempenhar as suas missões. Para uma plena expressão de si mesmo, a chave é conhecer-se a si mesmo, compreender os outros, o mundo. A chave para compreender e conhecer é aprender a partir da sua própria vida e das suas experiências. (p. 74)

• Assertividade

Jardim e Pereira (2006) explicam o significado da assertividade:

A palavra assertividade vem de “asserto”, que, em latim, significa “afirmar”, expor de forma positiva o que se deseja transmitir. Uma pessoa assertiva expressa o mais directamente possível o que pensa e o que deseja, escolhendo um conjunto de atitudes adequadas para cada situação, de acordo com o local e o momento. A assertividade permite uma comunicação directa por meio de um comportamento que habilita o indivíduo a agir no seu interesse, a defender-se sem ansiedade excessiva, a expressar os seus sentimentos de forma honesta e adequada, fazendo valer os seus direitos sem negar os dos outros. Portanto, a assertividade pode ser entendida como uma forma comportamental de comunicar, que significa afirmar o que cada um quer, sente e pensa, dando simultaneamente espaço de afirmação ao outro. (p.108)

Ter uma atitude assertiva, diz Grellier (2006, p. 33), “é afirmarmos os nossos direitos, exprimirmos os nossos sentimentos, sabermos dar a nossa opinião mesmo perante interlocutores hostis, gerirmos a nossa vida pessoal e profissional, tomarmos iniciativas, dominarmos o meio em que vivemos e sermos responsáveis”.

Para Castanyer (2006, p. 25), “a assertividade é a capacidade de auto-afirmar os próprios direitos, sem se deixar manipular e sem manipular os demais”. Por outro lado, diz o autor (2006, p. 30), “a pessoa não-assertiva não defende os direitos e interesses pessoais. Respeita os outros, mas não se respeita a si mesmo”. Jardim e Pereira (2006, p. 105) vão ao cerne da questão: “o correcto é dizer “sim” quando se quer dizer “sim” e dizer “não” quando se quer dizer “não”. Quando tal não se verifica em termos de comportamento, é porque a pessoa não está psicologicamente e/ou tecnicamente preparada para tal”.

Na opinião de Grellier (2006), a assertividade é dominar o livre-arbítrio na vida quotidiana, tomar decisões e assumi-las. Em síntese, assertividade é saber afirmar-se para atingir os nossos objectivos pessoais, respeitando os outros. O autor explica em concreto como desenvolver a capacidade da assertividade: “esteja sempre pronto a negociar e a compreender; nunca parta vencido: seja e pense de forma positiva; exprima claramente as suas necessidades e desejos: tendo satisfazê-los, respeitando os outros”. (p.33)

Ser assertivo com as outras pessoas traz alguns benefícios como demonstram Jardim e Pereira (2006, p. 105): “afirmar a sua autonomia, sentir-se bem, tornar as relações sociais gratificantes, considerar-se e ser considerado um profissional competente”. Estes autores apresentam algumas características das atitudes e comportamento assertivo:

O contacto visual é suficiente para dar a entender a sinceridade da posição expressa; o tom de voz é moderado; a postura comedida é segura; a expressão corporal é congruente com as palavras expressas. No âmbito das atitudes, destaca-se o facto de que, quando assumimos um comportamento assertivo, ouvimos o suficiente e procuramos entender o nosso interlocutor; tratamos as pessoas com respeito; aceitamos soluções; explicamos as próprias intenções; vamos directos ao assunto; e insistimos na concretização de determinado objectivo. (p.109)

Partindo desta definição, os autores concluíram afirmando três aspectos relativos à assertividade:

- Não é uma competência inata, determinada pelo código genético ou pela incapacidade de alguém, mas tem a ver com comportamento – como tal, caracteriza-se por ser observável, mensurável e passível de modificação;
- Não é uma competência do âmbito intrapessoal, já que nela “entra em jogo” o outro e as situações e os contextos em que se verificam tais comportamentos;
- É um comportamento que se refere à eficácia e à satisfação nas interacções sociais, do qual resulta o bem-estar de todos os interlocutores. (p.110)

A assertividade traz muitos benefícios no âmbito da vida profissional. No dia a dia aparecem muitas situações em que precisamos de ser assertivos: ter que gerir o relacionamento com os colegas de trabalho e com a administração (Jardim e Pereira, 2006). Para estes autores, o indivíduo é assertivo quando:

- Afirma a sua autonomia pessoal, ao mostrar que tem um pensamento próprio e que é capaz de colaborar, prestando contribuições criativas.
- Sente-se bem consigo mesmo e com os outros, uma vez que age e intervém respeitando-se a si mesmo e aos outros.
- Afirma a sua interdependência, ao experimentar que as suas opiniões, acções e escolhas influenciam os outros, e vice-versa, ficando deste modo confirmada a concomitante independência em relação aos demais.
- As suas relações sociais são gratificantes e satisfatórias uma vez que age sem medos, defesas ou fugas; por isso, experimenta um grau de ansiedade normal. (pp. 116-117)

Na opinião de Duluc (2001), o líder deve conhecer-se melhor e compreender os outros. O conhecimento de si faz aumentar a auto-estima e a auto-confiança. Quando a auto-estima é alta, as pessoas têm mais facilidade em ser bem sucedidas na vida pessoal e profissional e nas situações mais difíceis. Por outras palavras, as pessoas com uma boa auto-estima não recusam diante das dificuldades e avançam com prudência. Recebem instruções ou ordens e não levantam reacções de reprovação ou de culpabilidade. As críticas, na vida profissional, não são origem de agressividade nem de tensão. As pessoas sabem recebê-las e analisá-las, com o objectivo de compreenderem para melhorarem.

Relativamente à auto-estima, Castanyer (2006, p. 14) relembra o seguinte, “ quem procure aumentar o respeito por si próprio e pelos outros, melhora as suas relações e, em última análise, aumenta a sua auto-estima”. Resumindo o pensamento do autor: as pessoas que possuem as competências de auto-conhecimento e compreensão dos outros são as chamadas pessoas assertivas. As pessoas que manifestam algum problema na sua forma de se relacionar com os outros têm o que se chama falta de assertividade. Castanyer (2006, p. 22) defende que a assertividade é “ um caminho para a auto-estima, para a capacidade de relacionar-se com os outros de igual para igual, sem ficar por cima nem por baixo”. O autor explica da seguinte forma:

Só quem possui uma auto-estima elevada, quem se aprecia e valoriza a si mesmo, poderá relacionar-se com os outros no mesmo plano, reconhecendo aqueles que são melhores em determinada competência, mas não se sentindo inferior nem superior a ninguém. Dito de outra forma, a pessoa não assertiva, quer seja do tipo retraída ou agressiva, não pode ter uma auto-estima muito elevada, porquanto sente uma necessidade imperiosa de ser valorizada pelos outros. (p.22-23)

2.2.3-Percepção do clima escolar

Alves (2003) declara que os professores gostam de trabalhar em equipa, sentem-se motivados e satisfeitos com as tarefas realizadas. Sabe-se, todavia, que os climas organizacionais podem tornar-se mais virtuosos, optimistas, íntegros e repletos de

confiança através das acções dos líderes e dos colaboradores em geral (Cunha, *et al.*, 2008).

Podemos aceder à percepção do ambiente de determinada escola através das pequenas delicadezas ou de elogios por um trabalho bem feito. Os colaboradores apreciam estes pequenos gestos. A prática deste comportamento não só melhora o funcionamento de uma escola como também cria uma grande motivação e consolida a confiança que une os agentes educativos à organização escolar e ao sucesso no cumprimento dos objectivos da mesma (Nelson e Economy, 2005).

Neves (2000) explica que o clima é visto como um atributo organizacional e não como um atributo individual:

As características organizacionais constituem a origem das percepções individuais, as quais são filtradas por três filtros: a personalidade do indivíduo que percebe, a estrutura cognitiva que possui e a interacção que tem com outros. Como resultado há um conjunto de percepções partilhadas, as quais constituem o clima. (p. 50)

Neves (2000, p.51) explica que o clima está integrado no espaço da cultura organizacional, justificando com os seguintes aspectos: “o carácter partilhado das percepções, a noção de grupo de indivíduos que partilham algo em termos perceptivos e as influências culturais que estão na base do acto de perceber”

Gomes (1993) pensa que muitos dos argumentos que pretendem fundamentar o clima agradável ou desagradável que se vive no estabelecimento educativo radicam na ideia de que os professores e os alunos são seres humanos com necessidades complexas e o problema não está na maior ou menor eficácia técnica.

As organizações com relacionamentos positivos oferecem aos seus colaboradores um conjunto de condições facilitadoras, tais como “ambientes de ajuda, consideração/estima, confiança, auto-respeito, transparência, justiça, espírito de cidadania organizacional e segurança psicológica” (Cunha *et al.*, 2007, p. 263).

O director, como representante máximo da escola, desenvolve o clima de escola, os níveis de satisfação da comunidade educativa, a imagem da escola no exterior e a qualidade do ensino. O director é o responsável máximo da missão e aspiração da escola, garantindo que estas são cumpridas num ambiente aberto, agradável e de proximidade (Santos *et al.*, 2009). O director exerce grande influência sobre o clima e a cultura da organização, sobretudo através da capacidade que ele tem para definir prioridades baseadas na missão da escola e conseguir o apoio e comprometimento dos professores para a sua realização (Barroso, 2005).

2.2.4-As relações interpessoais no ambiente escolar

O clima para Duluc (2001) corresponde ao ambiente de trabalho, à atmosfera na qual as pessoas se encontram. Nesse contexto, as pessoas partilham as actividades, as crenças, os valores, a cultura e diferentes níveis e formas de influência e de abertura.

O trabalho é uma realidade de todas as pessoas. É com os colegas de trabalho que passamos a maior parte do nosso tempo. Por isso, a nossa relação com os nossos colegas basear-se-á fundamentalmente no respeito, na transparência e na confiança, de modo a conseguir que as relações interpessoais sejam positivos para nós e para eles.

A escola é um espaço especial no qual se forma uma rede, umas vezes visível e outras vezes invisível, de relações interpessoais que configura o clima do estabelecimento educativo. Guerra (2002, p. 54) defende que não é fácil descrever como vai formando esse labirinto de comunicações. Pois, “ estas têm uma natureza diversa, uma finalidade e intensidade bastante diferentes, direcções múltiplas e uma constante variabilidade, que decorre da dinâmica interna e dos condicionalismos externos”.

A teia de relações que se estabelece na escola não acontece apenas na sala de aula. Guerra (2002, p. 55) descreve que “as entradas e as saídas, os locais de recreio, as oficinas ou laboratórios, etc., são também teares nos quais incessantemente se confecciona este tecido composto de inúmeros fios, densidades e cores”. O autor chegou à conclusão: o que muitos alunos recordam ao longo da sua passagem na escola é o tratamento recebido, a amizade feita, os sentimentos partilhados e o convívio produzida entre os alunos com os professores. Assim também afirma (Vicente 2004, p. 154): “ acredito que a educação é mais intensa e eficaz através do que é vivido e ouvido. O que mais recordam os estudantes das escolas é tudo aquilo que viveram nelas. A forma como foram tratados, a coerência entre o discurso e a prática lectiva dos professores”.

Na escola realizam-se interacções de carácter informal. Estas desenvolvem-se mais frequentemente em contextos de referências externas à aula. Os alunos mantêm relações deste tipo inclusive na aula e, fundamentalmente, nas piadas à entrada e à saída das aulas, nos corredores e nos recreios. As relações interpessoais na sala dos professores, no bar, em torno de um café, oferecem uma informação especial sobre o clima escolar (Guerra, 2002).

Alarcão (2001) esclarece que uma escola sem pessoas seria uma casa sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que,

não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido da sua existência. O autor afirma:

Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo. As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia. (p. 20)

A eficácia da escola está relacionada profundamente com a eficiência, a motivação e o empenho. Quando os agentes educativos acreditam que podem fazer a diferença, no que diz respeito à melhoria das suas escolas, estarão provavelmente muito mais motivados e empenhados para agir. Sergiovanni (2004) apresenta algumas pesquisas efectuadas em relação à eficácia das escolas. Nestas há eficácia quando os professores trabalham com mais dedicação, estão mais satisfeitos com a sua profissão e mais empenhados no seu trabalho dentro da escola. Estas condições de motivação estão presentes quando os professores:

- Encontram no seu trabalho um propósito, um significado, um objectivo, uma sensibilidade específica e olham para o trabalho como algo com valor e importância;
- Controlam razoavelmente as suas actividades profissionais e são capazes de exercer uma certa influência no seu trabalho, nos seus eventos e circunstâncias;
- Sentem uma responsabilidade pessoal pelo trabalho que estão a executar e são os responsáveis directos pelos seus resultados. (p. 143)

2.2.5- O clima da sala de aula

O espaço da sala de aula tem uma grande influência no clima escolar. É na sala de aula que os alunos e os professores passam a maior parte do tempo. Desta forma, vamos dar grande ênfase à dinâmica que acontece no contexto da sala de aula.

O que determina o comportamento no contexto da sala de aula é a interacção entre a dimensão pessoal e social. Como tal, Arends (1995, p.111) acentua: “ a interacção social na sala de aula é um resultado de pessoas individualmente motivadas respondendo umas às outras, num contexto social”. Para esse efeito, surge o clima da sala de aula, resultante das interacções professor-aluno(s) e aluno-grupo de alunos (turma). A criação de um bom ambiente educativo proporciona o desenvolvimento pleno dos educandos, assim como o

conhecimento dos problemas dos alunos por parte do professor. Assim, o professor tornar-se-á amigo e conselheiro.

Estrela (1992, p. 57) enumera os vários actos de ensino que contribuem de um modo especial para a criação de um bom ambiente na turma: “elogiar, admoestar e criticar”. Nesta perspectiva, Arends (1995) caracteriza o ambiente de aprendizagem positivo:

- Um ambiente geral em que os alunos têm sentimentos positivos sobre si, os colegas e a turma enquanto grupo;
- Estruturas e processos em que as necessidades dos alunos são satisfeitas e onde os alunos persistem nas tarefas escolares e trabalham de modo cooperativo com o professor e outros alunos;
- Um contexto em que os alunos adquiriram as competências de grupo e interpessoais necessárias à realização das exigências escolares e grupais da turma. (p. 110)

Dupont (1987) refere um estudo feito por Roehico e Kearney (1956) sobre a atmosfera da turma:

Os professores tendo relações pouco válidas com os seus alunos criam uma atmosfera de medo e de tensão. Ao passo que o professor que é capaz de manter um clima harmonioso e que, além disso, se interessa pelos seus alunos enquanto pessoas, alcança melhores resultados e consegue que os seus alunos trabalhem melhor. (p. 96)

De facto, a dinâmica de uma aula passa pela aproximação professor-aluno(s). Esta relação é possível num clima de confiança. Para Dupont (1987, p.11), o clima de confiança recíproca tem um preço: “o preço de ser autêntico, o preço de se ter conquistado uma liberdade interior”. Cabe ao professor criar este clima de estima, de simpatia e de amor, necessário à vida afectiva do grupo. Por sua vez, o bom ambiente na turma favorece a dinâmica de uma aula e, por fim, o êxito da aprendizagem.

O meio tem uma grande influência no processo ensino-aprendizagem. Na visão de Estrela (1992), o espaço pedagógico é simultaneamente o lugar físico em que se processa a transmissão intencional do saber e a estrutura de origem cultural que suporta e organiza a relação pedagógica. O espaço da sala pode facilitar ou inibir a relação do professor e dos alunos e destes entre si, devido a sua dimensão, configuração e ocupação. Porém, a sala de aula é, segundo Vayer *et al.* (1991, p. 16), “o meio envolvente que dá à criança a necessária sensação de segurança, a mesma segurança que a torna disponível para os outros e para a acção”.

Na opinião de Arends (1995, p. 116): “as salas de aula são complexos sistemas sociais e ecológicos onde os comportamentos dos alunos e dos professores resultam das

interacções, entre as necessidades individuais e os papéis sociais”. E o modo como se realizam estas interacções ajuda a determinar a escala de cooperação e envolvimento do aluno na aprendizagem.

O contexto da sala de aula influencia a motivação dos alunos. Deste modo, Arends (1995, pp. 116-117) refere um estudo de Santrock (1970), que mostra a persistência de um aluno numa tarefa. A fidelidade de um aluno numa tarefa não é simplesmente “uma função do autocontrole ou interesse da criança, mas pode ser influenciada pelo contexto e por aspectos do ambiente que o professor pode controlar: a decoração da sala e o seu humor”.

CAPÍTULO 3 - ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

3.1 - Conceito de organização

Na visão de Chiavenato (2003), a organização é uma entidade social orientada para objectivos concretos e propositadamente estruturada. Na realidade, a organização é uma entidade social porque é constituída por pessoas e é conduzida para atingir objectivos, porque é desenhada para alcançar resultados.

Bertrand (1988), citado por Vicente (2004), define o que é uma organização:

Organização é um sistema situado num meio que compreende um subsistema cultural (intenções, finalidades, valores, convicções), um subsistema tecnocognitivo (conhecimentos, técnicas, tecnologias e experiência), um subsistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho), um subsistema psicossocial (pessoas que têm relações entre elas) assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação). (p.18)

Por sua vez, Vicente (2004) propõe a seguinte definição de organização:

A organização é, assim, constituída por um conjunto de pessoas que, num ambiente dinâmico, interactuam cooperativamente, estabelecendo relações entre si e os recursos disponíveis, num sistema estruturado, utilizando uma variedade de recursos com o fim de atingirem um objectivo comum. Sintetizando, podemos dizer que a organização são pessoas, relações, processos e meios. As pessoas são, no entanto, o factor determinante: retirem-se as pessoas a uma organização e o que fica? Quase nada. (p.19)

Segundo Bilhim (2008), a teoria organizacional é uma matéria recente da gestão e administração e os primeiros conhecimentos sobre gestão, administração e organização criaram algumas normas sugeridas pela experiência e alicerçadas, posteriormente, pela razão, sem utilização de método científico. Segundo este autor, muitos estudos produzidos sobre as características estruturais e formais da organização, após a Segunda Guerra Mundial, saíram da inspiração de Max Weber. Este é considerado o fundador da sociologia das organizações.

Bilhim (2008, p. 50) utiliza a metáfora: as organizações são organismos vivos. Segundo este autor, “ a metáfora encontra a sua razão de ser na ideia de sistema, enquanto conjunto de partes inter-relacionadas e interdependentes, colocadas de modo a produzirem um todo unificado, numa determinada envolvente”.

Na perspectiva de Lama e Muzzenberg (2008), uma organização não é o somatório de indivíduos que a constituem, é muito mais, porque a organização pode conseguir muitas coisas que um indivíduo isoladamente não conseguiria.

Para a maioria dos estudiosos, salienta Bilhim (2008, p. 312), as organizações possuem pelo menos um objectivo claro que se prende com a sua sobrevivência e, em muitos casos, com o seu crescimento. Na realidade, a organização existe para realizar os seus objectivos, os quais são possíveis de concretizá-los com um grupo de pessoas. As organizações atingem os objectivos de duas maneiras: “gerindo melhor o que a organização já faz e descobrindo novas coisas para fazer”.

3.2- Estrutura organizacional, gestão e planeamento estratégico

Na visão de Bilhim (2008, p. 23), a estrutura organizacional tem a ver com “as relações formais, tal como são desenhadas num organograma, e as obrigações dos membros da organização, como estão especificadas na definição de funções e manuais de procedimentos”. A estrutura organizacional também diz respeito à distribuição da liderança, às relações entre líderes e colaboradores, às políticas de empresa, às regras e aos regulamentos.

Bilhim (2008, p. 23) considera três características na estrutura organizacional: “a complexidade, a formalização e a centralização”. Fazem parte da formalização as normas escritas, regras e os procedimentos que as organizações têm para orientar o comportamento dos seus membros.

Para Bilhim (2008, p. 24), o desenho organizacional reflecte “a configuração estrutural da organização, o seu funcionamento, os órgãos que a integram e as suas relações de interdependência”. O autor compara o desenho organizacional à construção de uma casa, que tem um objectivo a cumprir e segue um determinado plano (planta ou maquete). Na organização o documento idêntico será um gráfico organizacional (organograma e manuais de organização).

Segundo Firmino (2009), numa organização existem dois modelos:

- O modelo organizacional mecânico reflecte-se no desenho da estrutura, com elevado formalismo, rigidez, e fraca participação.

- O modelo organizacional orgânico, no qual a comunicação é informal, é feita em todos os sentidos e com sucessivos ajustamentos, havendo lugar para a participação, cooperação, descentralização e flexibilidade. (pp. 22- 23)

O autor apresenta, de forma resumida, as características do modelo organizacional orgânico:

As tarefas são redefinidas com base no conhecimento dos indivíduos, em experiências especiais e no trabalho para o objectivo comum; o contributo individual é encarado como uma responsabilidade, no funcionamento da organização como um todo; as tarefas individuais são ajustadas, de forma contínua, na interacção com os outros membros; a responsabilidade pelos problemas está associada a direitos, obrigações e métodos, a vários níveis da estrutura. (p. 23)

A gestão estratégica aparece como o processo de formulação e implantação de acções que orientam a organização. Segundo Bilhim (2007), da gestão estratégica faz parte o planeamento estratégico, as decisões e o funcionamento quotidiano da organização. O autor recomenda que o planeamento deverá ser maleável e inovador, devendo o processo de planeamento ser ininterrupto e assumido por todos os gestores, mas com particular incidência pelos gestores de topo. Para este autor a gestão estratégica envolve:

- A identificação da missão, ou seja, o seu carácter, orientação global e forma de estar;
- A definição dos objectivos que concretizam a missão;
- A análise da envolvente geral e específica, para identificar ameaças e oportunidades;
- O diagnóstico interno para evidenciar os pontos fortes e fracos;
- A escolha estratégica que permitirá atingir as metas e os objectivos. (p. 48)

Segundo Bilhim (2008), a estratégia abrange a decisão para saber onde e como aplicar os meios de maneira a atingir os objectivos determinados e definir a orientação geral a dar às decisões. A gestão estratégica envolve a tomada de decisão sobre o que a organização deverá fazer para garantir a implementação das acções necessárias para ser eficiente.

Por sua vez, Chiavenato (2003, p. 183) refere que “o planeamento é a primeira das funções administrativas e que determina antecipadamente quais são os objectivos que devem ser atingidos e o que se deve fazer para alcançá-los”. O planeamento estratégico é o planeamento global e envolve a organização como uma totalidade, abrange todos os recursos e áreas de actividades e preocupa-se em atingir os objectivos a nível organizacional. Bilhim (2008) apresenta o planeamento estratégico do seguinte modo:

O planeamento estratégico envolve a organização no seu todo em virtude de especificar a relação da organização com a sua envolvente geral e específica quanto à missão, objectivos, estratégias e plano de gestão da carteira de negócios/actividades. (p. 311)

Nelson e Economy (2005) explicam de uma forma concreta como cumprir uma tarefa: primeiro analisá-la, em seguida decidir qual a melhor forma de a realizar, e, por fim, definir um calendário e objectivos para a sua concretização.

O planeamento está relacionado com os objectivos. Através do planeamento conseguimos determinar antecipadamente quais são os objectivos a serem abraçados e traçar os planos necessários para atingi-los da melhor maneira possível. Por outras palavras, planejar é definir os objectivos e escolher antecipadamente o melhor caminho de acção para alcançá-los. O planeamento define onde se pretende chegar, o que deve ser feito, quando, como e em que sequência. A afixação de objectivos é a primeira coisa a ser feita no planeamento. Estes são metas escolhidas que se pretende alcançar dentro de um certo espaço de tempo, aplicando determinados recursos disponíveis ou possíveis. De facto, os objectivos são resultados futuros que se pretendem atingir. Assim, os objectivos são pretensões futuras que, uma vez alcançados, deixam de ser objectivos para se tornarem realidade (Chiavenato, 2003).

3.2.1– Objectivos organizacionais

Chiavenato (2003) faz a distinção entre os objectivos estratégicos e organizacionais. Os primeiros são objectivos globais da organização e formulados a longo prazo; os segundos são os objectivos pretendidos pela organização. Da mesma forma, Bilhim (2008) pensa que os objectivos correspondem ao que a organização pretende atingir no curto prazo. Estes revelam a missão, traçam a visão, reúnem os valores e concretizam o que deve ser feito para que a missão seja mantida e para que a visão seja atingida.

Dias (2006) defende que só quem se conhece a si mesmo pode gerar e incrementar as melhores estratégias para desenvolver e colocar o seu potencial ao serviço dos objectivos organizacionais. Mas, para que isso aconteça, afirma Rodriguez (2005), os objectivos deverão estar bem claros, bem traçados e definidos, de forma a dar maior segurança em transmiti-los às pessoas que trabalham na organização. Na opinião de Covey (2004, p. 120) “podemos viver correndo, ser até muito eficientes, mas só seremos verdadeiramente eficazes quando tivermos o objectivo em mente”.

Um aspecto importante da liderança é a habilidade para definir os objectivos da organização, o que não é uma tarefa fácil. Contudo, os objectivos deverão ser significativos

e alcançáveis para conseguir uma motivação elevada dos colaboradores. As pessoas precisam de saber para que serve aquilo que fazem (Lama e Muyzenberg, 2008).

Na visão de Bilhim (2008, p. 389), a mudança de gestão por objectivos para gestão participativa por objectivos, tem por base esta convicção: “se os membros tiverem a sensação de que foram ouvidos, participando nas definições dos objectivos do seu trabalho e da sua organização, estarão muito mais coesos com a organização e uns com os outros”. A partir deste ponto de vista, Grellier (2006) refere que antes de iniciar qualquer projecto é preciso clarificar os objectivos a atingir. Esta é uma verdade a nível pessoal, profissional e organizacional. A gestão por objectivos baseia-se em:

- Uma elaboração muito precisa dos objectivos concretos e exactos (quantidade, qualidade a alcançar e prazos a respeitar), que devem ser mensuráveis e controláveis;
- Um sistema de medida dos intervalos entre os resultados e os objectivos;
- Uma delegação da autoridade apostada no homem e na sua capacidade de iniciativa;
- Procedimentos de controlo que permitam decidir correcções a tempo, caso seja necessário. (pp. 74-75)

Grellier (2006) defende a explicação dos critérios de sucesso desde o início da actividade, para ajudar cada um a atingir o seu objectivo. O colaborador deve avaliar a sua tarefa quando tiver conseguido: será um estimulante eficaz durante toda a missão. O autor (2006, p. 76) vai mais longe ao afirmar: “se puser a fasquia muito alta, corre o risco de desencorajar; se for muito baixa, pode desmotivá-lo; dê-lhe os meios de descobrir o melhor de si mesmo”.

Grellier (2006) esclarece que na definição do objectivo a alcançar terão de mencionar-se normas de quantidade e qualidade e prazos de realização. Pelo contrário, sem datas marcadas, os objectivos tornam-se apenas boas intenções. Por outro lado, fixar demasiados objectivos conduz, com toda a certeza, a não alcançar nenhum. O autor (2006, p. 76) aconselha: se o objectivo for complexo, deverá decompô-lo em tarefas elementares mais concretas, para as quais lhe será mais fácil fixar prazos ou então, quando fixar vários objectivos à sua equipa, atribua uma ordem de prioridade a cada uma das tarefas, de modo a que cada um dos seus colaboradores identifique o seu plano de acção. Neste sentido, Cunha *et al.* (2008) defendem que os objectivos estabelecidos nas organizações deverão ser alcançáveis, realistas, concretos e específicos.

As organizações são orientadas de modo a alcançar os objectivos que se propõem. Na educação, “o objectivo primeiro da gestão é o de criar condições para que os professores promovam as aprendizagens dos alunos” (Vicente (2004, p. 19).

3.2.2 – Instrumentos de gestão estratégica da escola

Santos *et al.* (2009) apresentam os diversos instrumentos de gestão estratégica, nos quais a escola irá basear a sua actividade. São eles:

- PEE, que define a estratégia da escola;
- PCE e PCT, que definem a abordagem pedagógica que melhor se adapta aos alunos da escola e de cada turma;
- O plano anual de actividades (PAA), que propõe o conjunto de actividades a realizar durante o ano;
- RI;
- O orçamento da escola. (p. 42)

Estes documentos orientadores são instrumentos de verdade e não foram concebidos como fins em si mesmos, mas como meios para chegar ao sucesso da organização escolar. O mais importante é ter “documentos vivos”, partilhados por todos e exequíveis, mesmo que em páginas sucintas, do que documentos extensos, encerrados num arquivo (Santos *et al.*, 2009, p. 43).

Vicente (2004) salienta que as escolas são responsáveis pela organização e desenvolvimento das diversas componentes do currículo nacional, de forma a adequá-lo ao contexto de cada escola e de cada turma, proporcionando aprendizagens verdadeiramente significativas para cada aluno. Na opinião deste autor (p. 151), é urgente a construção de uma escola que avance “no desenvolvimento das pessoas, na sua autonomia, na sua capacidade de aprender a aprender, de aprender a fazer, de aprender a estar com os outros e a trabalhar em equipa”.

➤ **Projecto Educativo de Escola (PEE)**

O PEE é o instrumento de gestão que consagra a orientação educativa da escola, sendo elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola. Segundo Santos *et al.* (2009, p. 43), o PEE reflecte a visão para aquela escola, explicitando os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo se propõe cumprir a sua função educativa, definidos a partir da realidade socioeconómica da envolvente escolar”.

O PEE é visto como um projecto dinâmico que mobiliza continuamente a comunidade educativa em volta da missão, visão e valores partilhados e de um plano estratégico assumido por todos os agentes educativos. A visão da escola deriva do seu próprio PEE (Vicente 2004). Este, segundo Alarcão (2001), conta com o empenho de todos os agentes educativos porque todos se envolvem na sua construção através do diálogo e no

cruzamento de estratégias. Costa (2003, p. 133) partilha desta ideia:” o projecto educativo deveria ser construído com o contributo de todos os agentes educativos, alargado à participação da comunidade envolvente”.

➤ **Projecto curricular de escola (PCE)**

O PCE é elaborado na sequência do PEE, sendo um documento onde constam as estratégias de articulação entre a execução do currículo nacional e o contexto específico de cada escola. Este documento é produzido, aprovado e avaliado pelos órgãos de gestão da escola. Na perspectiva de Santos *et al.* (2009), o PCE é mais do que a simples transferência do currículo nacional para um documento de escola. É, sobretudo, o resultado de uma reedificação desse currículo, tendo em conta os contextos nos quais se vai operacionalizar. Para além disso, tem necessariamente de ser alicerçado com o PEE.

➤ **Projecto curricular de turma (PCT)**

Antes de iniciar a construção do PCT, o professor deve, em primeiro lugar, conhecer as especificidades da turma e só depois preparar a sua construção. Do PCT constam todas as especificidades de cada um dos alunos que constitui a turma, bem como as metodologias, as estratégias e os materiais que vão ser utilizados para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem de cada um dos alunos. Na opinião de Santos *et al.* (2009), o PCT define, não só a forma como os conteúdos curriculares serão executados numa turma em concreto, mas também todos “os aspectos educativos que concorrem para o sucesso escolar daquele conjunto específico de alunos, particularmente relativos a comportamento, formação cívica e articulação de disciplinas. (p. 47)

➤ **Plano anual de actividades (PAA)**

O PAA é um documento de planeamento anual, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola. Para Santos *et al.* (2009, p. 48), “este documento decorre do PEE, definindo, a partir dele, as formas e organização e de programação das actividades e os recursos envolvidos nas mesmas”. Os objectivos do PAA devem estar articulados com o PEE e o PCE e inclusão de actividades abrangentes a toda a comunidade educativa. Por outras palavras, o PAA expressa as actividades a desenvolver com vista ao cumprimento dos objectivos definidos no PEE e no PCE, estando os objectivos e o

planeamento de cada actividade claramente definidos nesse documento. A sua lógica de construção é a de traduzir em iniciativas concretas os grandes objectivos definidos pela escola, para o ano lectivo e respectivas disciplinas.

➤ **Regulamento interno (RI)**

O RI é o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de gestão, das estruturas de orientação, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar. Segundo Santos *et al.* (2009, p. 51), “o RI reflecte o contexto da escola e implica ajustamentos sempre que a comunidade escolar o considere conveniente. Neste sentido, é utilizado como instrumento para a concretização de objectivos específicos definidos no PEE”.

3.3 – Pilares fundamentais das organizações

Os pilares de uma organização são formados pela missão, pelos valores e pela visão. Estes três elementos são de importância decisiva para a criação, através de toda a organização, de um “capital social positivo”. A gestão desta trilogia contribui para três finalidades: “criar e revigorar o bom nome da organização; clarificar as regras de funcionamento da comunidade organizacional; contribuir para o bem-estar e o desenvolvimento da sociedade” (Cunha *et al.*, 2007, p. 336).

3.3.1 – Missão

Todas as organizações orientam as pessoas com vista à realização de uma determinada missão. Por sua vez, essa missão é concretizada em objectivos que são atingidos pelas pessoas, utilizando as suas competências para os pôr em prática e adoptando as atitudes necessárias para o conseguir (Vicente, 2004). O autor salienta que as pessoas, através da utilização das suas habilidades, desenvolvem a sua actividade integradas na cultura da organização. Mas estas deverão ter um panorama comum da missão e partilhar alguns valores tais como:

Comportamentos, normas, filosofia da organização, costumes, sistemas de relações formais e informais, ambiente e clima organizacional, relações com o exterior, valores dominantes da organização como, por exemplo, a qualidade, a inovação, o serviço ao cliente. Este conjunto de valores conforma a cultura da organização. (p. 149)

O líder tem uma grande responsabilidade para que a equipa desempenhe com sucesso as funções essenciais ao cumprimento da missão organizacional. Para o conseguir, o líder procura responder às necessidades de cada um e da sua equipa (Duluc, 2001). Na perspectiva de Bento (2008), o líder deverá ter um claro sentido de missão e a aptidão de transmitir essa missão a todos os empenhados dentro e fora da instituição escolar. Sendo assim, uma iniciativa clara, articulada e de acordo com a missão, evitará desculpas dos liderados em relação à direcção a tomar. Ainda assim, Bento (2008, p. 51) afirma: “ter um claro sentido de missão não substitui o papel de agente de mudança do líder. De facto, a mudança pode até ser a missão”.

A missão da organização, tal como nos foi recordada por Bilhim (2008, p. 311), “caracteriza a finalidade básica, a razão de ser da sua existência, é, de certa forma, o seu ADN, a sua impressão digital”.

Ainda segundo Bilhim (2007), as equipas de trabalho funcionam bem quando existem estas duas condições: missão e competências.

A missão assegura a animação das equipas e permite que se exerça a liderança . . . Por isso, a clareza da missão, tanto para a organização, no seu todo, como para os elementos que a compõem, é uma condição crítica de sucesso numa organização em rede.

As competências corporizadas em cada pessoa serão a base para a criação dos grupos de trabalho. Assim, dar-se-á menor atenção às funções do que às competências individuais. Os indivíduos portadores de certas competências e idiosincrasias constituem os elementos base do grupo de trabalho. (p. 192)

3.3.2 –Visão da organização e do líder

3.3.2.1-Visão da organização

Segundo Caruso e Salovey (2007, p. 196) a produção de uma visão para uma organização é relativamente simples. Mas o mais difícil é comunicá-la de tal modo que ela cumpra a sua missão: “motivar, orientar e fortalecer uma organização na busca de um objectivo importante”. Os autores explicam que a visão tem de estar de acordo com os

objectivos da organização e a sua mensagem precisa de ser transmitida de maneira que as pessoas a compreendam, sintam e coloquem-na em prática.

Como também salienta Bilhim (2008, p. 311), “a visão identifica um cenário a longo prazo, que constitui uma referência para a actuação da organização”. A visão é um quadro de referência e o autor compara a visão a uma estrela polar que orienta os comportamentos e decisões e motiva para a acção.

Na opinião de Bento (2008), uma visão é “uma imagem mental de um estado futuro possível e desejável de uma organização”. Um líder pode criar uma visão que descreve altas ambições. De certo modo, as melhores visões são ambas ideais e singulares. Assim o afirma Bento (2008, p. 34): “se uma visão transmite um ideal, comunica um padrão de excelência e uma escolha de valores positivos. Se uma visão é singular, comunica e inspira orgulho em ser diferente de outras organizações”.

De acordo com Maxwell (2009), um dos benefícios mais relevantes de termos uma visão é que esta atrai como um íman, desafia e une as pessoas. Segundo este autor (2009, p. 64) “quanto maior a visão, maior o potencial para atrair vencedores. Quanto mais desafiante for a visão, mais dura é a luta dos participantes para a alcançar”.

Holpp (2001) apresenta um conjunto de princípios que revelam uma boa declaração de visão. Segundo este autor, a visão deve ser:

- Clara, facilmente compreensível;
- Concisa, curta e específica;
- Ligada, relacionada com as coisas que as pessoas fazem regularmente;
- Forçada, transmitindo um sentimento de urgência;
- Contrastante, diferente e melhor, do que o que fazemos agora;
- Credível, algo que queremos fazer, vale a pena fazer e todos apoiam. (p. 73)

3.3.2.2-Visão do líder

Na perspectiva de Goleman *et al.* (2007), ter visão é actualmente mais importante do que nunca, pois o que se pede aos líderes é que expandam as organizações criando o futuro e não pesquisando o passado. Ter visão exige capacidade de ir para além dos dados e ter previsões inteligentes. Contudo, os líderes concretizam visões porque criam motivação, orientam, inspiram, ouvem, convencem os seus seguidores. A este respeito, Maxwell (2009, p. 63) considera que a visão é tudo para um líder porque a visão conduz o líder. “Ela desenha o alvo. Acende e alimenta o fogo interno e faz com que o líder avance. Também acende o fogo daqueles que seguem o líder”.

Para Bento (2008, p. 34), a grande liderança tem uma visão para o futuro mas esta só é exequível se for comunicada aos outros. Sabe-se, todavia, que “ a visão só se reveste de significado quando o líder e os seguidores se decidem pela acção ou tarefa de transformar a visão em realidade”. A missão orienta a organização nas suas acções do dia-a-dia, enquanto a visão dá um sentido de direcção a longo prazo. O autor vai ainda mais longe na sua reflexão, ao apresentar a seguinte metáfora sobre a visão:

Construir um puzzle será muito fácil se tivermos uma fotografia na tampa da caixa à nossa frente. Sem a fotografia ou a visão, a falta de direcção provavelmente levará à frustração e ao insucesso. Isto é o que significa comunicar a visão: tornar claro onde é que se quer chegar. (p. 34)

Paraphraseando Rodriguez (2005), a visão de futuro, tanto para o líder como para os liderados, precisa de ser traçada, analisada, projectada e só depois compartilhada com todos os colaboradores da organização. Os bons líderes estimulem as pessoas a darem o melhor de si, para fazê-las acreditar em um sonho, uma ideia e uma meta a ser alcançada.

Duluc (2001, p. 88) aponta que as equipas esperam do líder uma visão para o futuro. O líder tem os olhos postos no futuro, imagina o que será amanhã, cria uma direcção vital para ele, para a sua equipa e para a sua organização. Porém, a visão não é apenas a do resultado da sua equipa, mas é também uma visão de si mesmo, da sua vida e do sentido que ele deseja dar-lhe. Mas, para ser seguido, ele sabe partilhar a sua visão, a fim de que esta se torne a visão, o sonho ou a esperança dos seus seguidores. Ao mesmo tempo, essa visão deve ser palpável, concreta ou significativa para os colaboradores. Não se trata de um sonho irrealizável.

Os líderes devem ter visão para saberem que tipo de acção devem executar para concretizar essa visão. Devem também saber que tipo de acção é errado ou desrespeitador e distinguir as acções boas das más (Lama e Muyzenberg, 2008).

Duluc (2001) defende a liderança visionária: cria e mantém uma visão a longo prazo, para fazer avançar a organização. Comunica a visão a todos os colaboradores, sob a forma de estratégias claras, de objectivos e de planos de acção, que aumentam as vantagens competitivas da organização

Almeida (2008, p. 54) acentua que a “ liderança amorosa” é incansável porque tem como fundamento uma visão. Qualquer líder de sucesso transmite uma visão aos seus seguidores. Ela é o alicerce da missão, que não é mais do que a elaboração operacional de visão.

Na opinião de Santos *et al.* (2009), a liderança da escola determina uma visão, de acordo com as reais ambições e necessidades da comunidade em que se insere, que é unificadora dos esforços de todos (professores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral). Esta visão assume diferentes formas de concretização e aponta para objectivos de excelência, de inclusão, do ensino especial e outros.

3.3.3 – Valores

O sistema de valores de uma organização é uma fonte fortíssima de coesão, dependendo do grau de partilha das atitudes e valores do grupo (Bilhim , 2008). Para que isso aconteça, o líder deve estabelecer uma orientação clara para a sua organização e apresentar valores que deverão ser respeitados por todos (Lama e Muyzenberg, 2008).

Cunha *et al.* (2007) apontam que as pessoas e as organizações orientam-se por um conjunto de valores que dão sentido à vida e que as ajudam a ultrapassar períodos de adversidade. De facto, os sistemas fundamentais de valores de uma organização mudam pouco ao longo do tempo e ajudam a encontrar segurança em momentos de insegurança.

Segundo o pensamento destes autores, os indivíduos que se orientam por valores perenes conseguem atravessar de modo sereno os momentos de grande adversidade. Os valores funcionam como uma reserva de energia nos momentos de grande dificuldade.

A prática dos valores pelos indivíduos leva ao desenvolvimento de climas virtuosos que dessas práticas resultam, podem contribuir para a estabilidade organizacional e o maior desempenho individual e organizacional (Cunha, *et al.* , 2008).

Fullan (2001), citado por Bento (2008), defende que a mudança estrutural é mais rápida do que a mudança de valores, comportamentos e sentimentos das pessoas. A mudança de valores e comportamentos é tarefa difícil e continua a desafiar os administradores das organizações.

Na visão de Guerra (2002), numa escola não existe um único sistema de valores. Os alunos não têm o mesmo que os professores. Por conseguinte, a linguagem na qual se expressam, as normas que são seguidas são frequentemente diferentes, e, às vezes, opostas.

3.4 - A escola como organização

Estamos convictos que as nossas organizações só poderão mudar de rumo se caminharem em busca da valorização do ser humano porque o coração de uma empresa é a pessoa. Por conseguinte, o ser humano é complexo “enquanto sistema aberto, em constante interação e confrontação com o mundo exterior e interior; enquanto totalidade organizada, nem estaria só condicionada pelos estímulos do meio, nem só pelos impulsos que lhe viriam de dentro de si” (Sousa, 2000 a, p. 177).

Cada escola é formada por um grupo de pessoas e estas por sua vez formam uma rede vasta de relações interpessoais que podem ser positivas ou negativas. De facto, a escola é uma organização de pessoas que pensam, sentem, sofrem, vivem, agem, interagem e colaboram entre si.

Falar da escola como organização é falar essencialmente de pessoas, de relações e processos (Vicente 2004). Do ponto de vista deste autor, “as escolas são organizações inteligentes, conscientes dos seus pontos fracos, pontos fortes, ameaças e oportunidades, com capacidade de melhorarem continuamente”. (p. 143)

Na opinião de Costa (2003), foi a Lei de Bases do Sistema Educativo que primeiro aprovou, do ponto de vista jurídico, a escola como organização, ao fazer a distinção entre administração do sistema educativo (central, regional e local) e a administração das escolas. A escola é, segundo este autor, uma organização específica da educação formal, isto é, “visa proporcionar a instrução (transmitindo e produzindo conhecimentos e técnicas), a socialização (transmissão e construção de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes) e a estimulação (promoção do desenvolvimento integral do aluno)” (Costa, 2003, p. 25).

Do ponto de vista de Alves (2003), a escola é uma organização específica, distinta das demais organizações. Isto quer dizer que a realidade escolar é socialmente construída por uma pluralidade de actores com formação, percursos e perspectivas educativas diferentes; os objectivos da organização são compreendidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos actores educativos que interagem no espaço escolar. De facto, segundo o autor, a escola é uma organização *sui generis* devido às seguintes características:

Pela compartimentação e atomização dos saberes a ensinar, pela fragmentação dos espaços e tempos, pela escassa articulação curricular horizontal, pela ambiguidade dos fins educativos,

pelo individualismo da acção pedagógica, pela diversidade de interesses e culturas profissionais, pela presunção de que todos são competentes na sua acção individual, merecem a confiança e dispensam a mobilização e concertação colectiva. (p. 72)

A escola é, segundo Alarcão (2001), uma instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. A escola está aberta à realidade social e procura os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Além da abertura da escola ao exterior também está atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima de escola, na elaboração e na realização do seu projecto e na avaliação da sua qualidade educativa. O autor (2001, p. 27) considera a escola como um “organismo vivo” inserido em um contexto próprio, que, à semelhança dos seres humanos, aprende e desenvolve-se em interacção e como uma organização em desenvolvimento e em aprendizagem.

Santiago (2001), citado por Alarcão (2001), considera as organizações educativas como sistemas de aprendizagem organizacional, se atendermos à qualificação dos seus profissionais, à sua ligação permanente ao conhecimento, à prática das relações interpessoais e intergrupais nas suas dinâmicas de trabalho e às finalidades educativas.

Gomes (1993, p. 154) apresenta a escola como “um corpo, um organismo ou um sistema vivo”. A organização educativa existe inserida num contexto político, social e económico, do qual depende para a satisfação de várias necessidades. Deste modo, a realização de um certo tipo de relações com o meio pode levar a escola a melhorar a sua eficácia.

Guerra (2002, p. 18) considera que a escola enquanto organização escolar tem sido frequente objecto de estudo. A organização escolar preocupa-se com “a regulação do espaço, com a distribuição do orçamento, com o controlo dos seus membros, com a estrutura burocrática e com a ordenação do currículo”. Além disso, a escola educa, ensina, prepara para os valores e para a vida. O objectivo fundamental da escola é a formação integral dos alunos. A escola é definitivamente uma instituição em si mesma formadora. Neste contexto, Greenfield (2000) afirma:

As escolas são diferentes doutros tipos de organizações por serem empresas singularmente morais. Visto que as escolas estão entre as organizações mais normativas, e dado que a liderança, em contraste com uma administração de rotina, é um esforço altamente moral e normativo, ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar eficaz. (p. 257)

A escola é uma organização que aprende, com capacidade de se aperfeiçoar continuamente. “A organização funcional, normalmente representada pela pirâmide, dará lugar a uma organização flexível em função dos projectos a desenvolver” (Vicente 2004, p.

78). De certo modo, a organização pode ser estorvo para a mudança, mas também pode ser um trampolim para a inovação e o melhoramento. Todavia, quando aparecem conflitos no seu seio, “ há que analisá-los com uma atitude crítica que os permita compreender e enfrentá-los de forma criativa de modo a que se possa aprender com eles e com a forma de os ultrapassar” (Guerra, 2002, p. 42).

Na opinião de Alves (2003), podemos diferenciar dois tipos básicos de estruturas na organização escolar: as estruturas administrativas (a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros) e as estruturas pedagógicas (a organização das funções educativas para que a escola atinja de forma eficiente e eficaz as suas finalidades).

3.5-Imagens organizacionais da escola

Costa (1996, p. 15) utiliza uma linguagem metafórica na designação das imagens organizacionais da escola – “empresas, burocracia, democracia, arena política, anarquia, cultura”. O autor (p. 16), ao utilizar diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, possibilitará encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista e admitirá, conseqüentemente, uma “análise organizacional multifacetada”.

- **A escola como empresa**

Costa (1996) apresenta a imagem da escola como empresa e expõe um conjunto de características que tiveram a sua origem em pressupostos teóricos e práticas utilizadas na área da produção industrial, das quais o autor destaca as seguintes:

- Divisão do trabalho e especialização através da definição precisa de cargos e funções;
- Planificação e identificação rigorosa e pormenorizada dos objectivos a alcançar;
- Uniformização dos processos, métodos, tecnologias, espaços e tempos. (p. 25)

- **A escola como burocracia**

Costa (1996) afirma que o quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização terá sido um dos mais utilizados na caracterização dos sistemas educativos e das escolas. Os aspectos mais significativos da imagem burocrática da escola são:

- Regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;
- Previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização;

- Obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania);
- Actuação rotineira (comportamentos estandardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis. (p. 39)

- **A escola como democracia**

A imagem da escola como democracia indica que nos estabelecimentos de ensino as pessoas são valorizadas e participam activamente na tomada de decisões e na programação das actividades, de modo a que a harmonia e o consentimento prevaleçam (Costa, 1996). Os indicadores desta imagem organizacional da escola são os seguintes:

- Desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões;
- Utilização de estratégias de decisão colegial através da procura de consensos partilhados;
- Valorização dos comportamentos informais na organização relativamente à sua estrutura formal;
- Incremento do estudo do comportamento humano (necessidades, motivação, satisfação, liderança);
- Visão harmoniosa e consensual da organização;
- Desenvolvimento de uma pedagogia personalizada. (pp. 55-56)

- **A escola como arena política**

Segundo Costa (1996), o desenvolvimento da imagem da escola como arena política é uma mudança importante nas concepções actuais no âmbito da análise organizacional. Por sua vez, os modelos políticos de organização consolidam-se a partir de um conjunto de indicadores que os defensores deste modelo organizacional apontam como caracterizadores da organização escolar. O autor descreve a escola como arena política:

As escolas, devido a algumas especificidades da sua composição, estruturação e comportamento organizacional, têm vindo a ser concebidas, por vários autores, como espaços organizacionais privilegiados para a aplicação dos modelos políticos e, por isso, como organizações relativamente às quais a metáfora da arena política encontra sucesso. (p. 79)

- **A escola como cultura**

A escola como cultura teve origem no mundo empresarial, tendo em conta a influência da perspectiva cultural das organizações no contexto da análise organizacional da escola. Já desde alguns anos a esta parte, diversos estudos são realizados nesta área de investigação (a escola como cultura) e que se poderá sintetizar nos seguintes aspectos (Costa, 1996):

- Não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola;

- A especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura, que se traduz em diversas manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimónias (a escola é uma mini-sociedade);
- A qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados). (p. 109)

3.6- Características das organizações positivas

Cunha *et al.* (2007, p. 168) consideram que a esperança ajuda a superar obstáculos e a suportar dificuldades. A esperança é, segundo alguns autores, um dos elementos fundamentais da felicidade. Esta consiste em “ser capaz de definir objectivos, encontrar uma forma de alcançá-los e automotivar-se para os realizar”. O referido autor apresenta a dinâmica da esperança e dos seus efeitos individuais positivos:

Resiste ao stress e consegue controlar a ansiedade; adapta-se às novas situações e enceta relações frutíferas de colaboração; aprecia o alcance desses objectivos; valoriza o progresso na direcção desses objectivos e a pessoa esperançosa sente-se desafiada pelos objectivos. (p.169)

Cunha *et al.* (2008, p. 54) consideram que várias organizações têm vindo a difundir práticas de gestão que procuram aperfeiçoar “os desempenhos dos colaboradores através da mobilização das suas energias positivas, dos seus talentos, das suas principais forças, das suas virtudes – criando e fomentando a virtuosidade organizacional”. A geração de virtuosidade organizacional e de um ambiente organizacional “positivo”, depende, entre outros factores, da prática de uma liderança positiva. Através desta é possível encontrar e aproveitar tudo aquilo que é positivo, bom e saudável nas pessoas.

A concepção de “organização positiva” é baseada nos princípios dos estudos organizacionais positivos. A “positividade organizacional” deve ser trabalhada sem ilusões de facilidade nem receitas mágicas. Mas, gerir positivamente uma organização exige esforço, conhecimento, trabalho e competência. Na realidade, o “pensamento positivo” não apaga os problemas, pode é mudar a forma como eles são encarados (Cunha, *et al.*, 2008). Os autores relembram o seguinte, a “positividade organizacional” tem na sua base a interacção humana. Esta pode ser positiva ou negativa. A interacção positiva ajuda a resolver problemas e cria um clima interpessoal respeitoso. A interacção contrária mostra desrespeito, dá origem a sentimentos negativos e envenena o ambiente.

Cunha *et al.* (2007) anunciam que a gestão positiva argumenta que a negatividade não tem de ser a condição essencial das organizações. O que ela sugere é que:

- Em vez de se encarar o copo como “meio vazio”, importa ver nele a metade cheia.
- Em vez de se enfatizar a correcção do que “está mal”, importa conceder prevalência ao que “está bem”.
- Em vez de se considerarem as organizações como espaço de sacrifício e alienação, é necessário ver nelas a possibilidade de obter alegria, realização pessoal e satisfação de necessidades associadas à felicidade.
- Em vez dos líderes actuarem como entidades temíveis, cabe-lhes actuarem como facilitadores e promotores da realização pessoal, do bom desempenho e da felicidade. (p. 85)

Para Cunha *et al.* (2007, p. 161), as organizações podem influenciar a positividade no ambiente de trabalho e, dessa forma, o comportamento dos seus membros. Por outras palavras, os líderes e as organizações podem tornar os colaboradores mais “autoconfiantes, mais esperançosos, mais optimistas, mais emocionalmente inteligentes, mais resilientes – e aumentar-lhes o bem-estar subjectivo”. Os autores prosseguem dizendo que nas organizações positivas as interacções, nomeadamente entre gestores e suas equipas, baseiam-se no respeito, na clareza, na confiança, no apoio e na cooperação. Por conseguinte, promovem um clima positivo, no seio do qual as pessoas desenvolvem sentimentos de pertença à organização e sentem que as regras de funcionamento da organização e os critérios de decisão são claros e que essa transparência é alimentada por relações alicerçadas no respeito e na dignidade. Estes autores caracterizam a organização positiva nos seguintes aspectos:

- É uma organização justa.
- Prima pela confiança (entre colegas; entre os líderes e os colaboradores: entre estes e a organização como um todo).
- Constrói uma cultura organizacional marcada pelo sentido de comunidade, pela cooperação e pelo apoio recíproco.
- Reconhece e recompensa os líderes que são bons “filtros de toxinas”.
- Recruta com base nas competências técnicas mas também nas atitudes e comportamentos.
- Tem intervenções preparadas para tempos difíceis e pauta as suas acções pela conciliação da saúde organizacional e da saúde dos seus colaboradores. O lema é : “as organizações são as pessoas”.
- Compreende a existência de uma relação entre os seus resultados e a saúde emocional dos seus membros. (p. 151)

A reciprocidade é, segundo Cunha *et al.* (2008), uma regra fundamental na vida em sociedade. Significa que as pessoas tendem a responder de acordo com o modo como são tratadas. Outra das características das organizações positivas é o optimismo. Este é importante porque as pessoas experimentam um mais elevado nível de bem-estar a nível pessoal, e manifestam “níveis superiores de motivação, de desempenho, de satisfação, de moral e de perseverança perante obstáculos. Também encaram os fracassos como temporários e denotam maior vigor físico e intelectual” (Cunha, *et al.* , 2008, p. 44).

Cunha *et al.* (2008, p. 49) explicam que as organizações são centros de relacionamento humano. “Isso ocorre quando as pessoas vêem o melhor umas das outras, quando partilham os seus sonhos e preocupações mais básicas de forma afirmativa, e quando estão ligadas numa só voz para criar, não apenas novos mundos, mas melhores mundos”. Estes autores fornecem exemplos das virtudes humanas que podem ser desenvolvidas nas organizações:

A coragem, a bondade, a generosidade, o perdão, a compaixão, a humildade, a prudência, a gratidão, a capacidade de autocontrolo, a jovialidade e humor, a criatividade, o amor pela aprendizagem, a vitalidade, a perseverança, o pensamento crítico e a espiritualidade. (p. 33)

Lama e Muiyzenberg (2008, p. 150) defendem que o trabalho dos líderes que desejam criar uma mudança positiva para todos é dos mais complicados e compensadores do mundo. “Se o resultado for o aparecimento de empresas com um coração forte e caloroso, este traduzir-se-á numa muita maior satisfação com a vida e felicidade”.

Cunha *et al.* (2008) enunciam que diversos autores têm apontado efeitos positivos do riso e do humor para a saúde física e psicológica, os relacionamentos no trabalho, a capacidade criativa e a eficácia dos gestores. Estes autores (p. 20) opinam que todos os recursos são fundamentais para as organizações. Todavia, “o capital psicológico positivo contém contributos únicos, distintivos e determinantes – que os restantes recursos não facultam”.

Lama e Muiyzenberg (2008) enunciam que as organizações têm a capacidade de ajudar a criar satisfação nas pessoas e, para além disso, reconhecer a necessidade de felicidade entre os seus colaboradores.

3.7 – Comportamento organizacional

3.7.1-A dimensão humana na organização

A dimensão humana é, segundo Duluc (2001), o conjunto dos aspectos relativos ao papel e ao lugar do ser humano no bom funcionamento das organizações. A gestão de pessoas requer profundo conhecimento, por parte da liderança. Aliás, gerir uma organização significa interagir com pessoas a todo o momento, significa conciliar, ou pelo

menos tentar a mediação entre percepções divergentes, necessidades específicas, gostos e estilos peculiares, emoções ambíguas e expectativas diversas. Ora, neste caso estamos a falar de pessoas, de grupos, de relações entre pessoas que têm sentimentos, emoções, pontos de vista diferentes.

Nas sociedades dos nossos dias, as pessoas e as organizações querem ser mais humanas e inteligentes emocionalmente, reflexivas, responsáveis, autónomas e tolerantes, em que as relações interpessoais têm uma importância especial (Alarcão, 2001). Segundo Costa (1996), a teoria das relações humanas enobrece as pessoas e os grupos, a visão agradável da organização, as acções de cooperação e de participação, a satisfação e realização dos trabalhadores. Fullan (2003, p. 57) refere que “no passado, se perguntássemos a alguém dentro de uma empresa de sucesso o que tinha provocado o êxito, a resposta seria as pessoas. Mas isso só é parcialmente verdadeiro: na verdade, são as relações que fazem a diferença”.

Bilhim (2007, p. 8) salienta que, no paradigma actual, os principais factores competitivos são as pessoas, “dado pressupor-se que quanto mais valorizadas estiverem, em termos de competências estratégicas para garantir o sucesso da organização, motivadas e empenhadas nas actividades, objectivos e missões, maior será a taxa de produtividade”. Sendo assim, a gestão estratégica de recursos humanos constitui, nos nossos dias, um factor imprescindível do sucesso das organizações, por “colocar as pessoas no coração da organização”.

O desenvolvimento das pessoas é um princípio do sucesso das organizações, as relações entre os indivíduos também crescem. Estas dependem estreitamente dos comportamentos individuais. Assim, o progresso das relações de qualidade está completamente ligado ao desenvolvimento dos indivíduos, os quais crescem num clima relacional de qualidade muito elevado (Duluc, 2001). Contudo, nos nossos relacionamentos, “colhemos o que semeamos: se semearmos agressividade, colhemos, seguramente, agressividade; pelo contrário, se adoptarmos uma atitude construtiva, temos todas as hipóteses de colher uma atitude construtiva da parte do nosso parceiro” (Maurice, 2006, p. 23).

Os líderes e a organização desempenham um papel fundamental para criar relações de confiança. Duluc (2001) demonstra que, quanto mais a organização utiliza a transparência, a abertura e o diálogo com os seus colaboradores haverá mais possibilidades de desenvolver a confiança. Deste modo, as pessoas podem exprimir as suas ideias e os seus pensamentos, sem receio de serem julgadas.

O conhecimento é um grande valor da organização. Mas para este ter inovação necessita da criatividade das pessoas. A criatividade está no cérebro das pessoas e só a partir da utilização do seu potencial intelectual será possível contribuir para o desenvolvimento das “ organizações inteligentes e com capacidade de sobrevivência” (Vicente 2004, pp. 148-149). Por conseguinte, a organização será mais nobre quanto melhor for a preparação dos seus colaboradores. Por isso, “a gestão dos conhecimentos e competências dos colaboradores deve ser encarada em termos de investimento e não como um custo” (Vicente 2004, p. 149).

Alarcão (2001) considera que as pessoas são fundamentais na organização da escola. Por isso, na escola, todos são actores, todos têm um papel a desempenhar: os alunos, os professores, os funcionários, os pais ou os membros da comunidade educativa. Nas palavras do autor (2001, p. 42), “uma escola reflexiva deveria ser antes de mais nada uma escola de pessoas que pensam, sentem, sofrem, vivem, agem e interagem, colaboram entre si: a escola dos professores, educadores, técnicos e demais agentes educativos”. A instituição escolar é, segundo Costa (2003), na sua essência, relacional e é das nossas experiências relacionais que aprendemos sobre nós próprios e sobre os outros.

Uma organização será eficiente se souber seleccionar pessoas qualificadas, desenvolver continuamente as suas competências, “promover climas de confiança e cooperação que permitam aproveitar as sinergias contidas em cada colaborador e nas suas relações interpessoais, obtendo resultados superiores à soma das partes” (Cunha, *et al.*, 2008, p. 45).

Cunha *et al.* (2008, p. 37) destacam que as pesquisas sugeriram que “as pessoas com maior capital psicológico positivo denotam melhor desempenho e melhor bem-estar psicológico, ou seja, são mais felizes e profissionalmente mais eficazes”.

3.7.2-Motivação e satisfação no trabalho

A motivação passa pelos interesses e necessidades dos colaboradores. No campo dos interesses estão os motivos que levam à acção para atingir determinados objectivos. A motivação para Rua e Menorca (2007) compreende todos os factores capazes de provocar, manter e dirigir a conduta com vista a um objectivo. Na perspectiva de Robbins (2008), as recompensas devem ser adaptadas às necessidades individuais de cada colaborador e, se os colaboradores não estão motivados, a culpa é dos gestores e das práticas organizacionais.

Bilhim (2007, p. 194) realça que existem muitas teorias sobre a motivação e que estas pretendem compreender e explicar por que razão certa actividade motiva mais do que outra ou satisfaz mais um trabalhador do que outro. De facto, “os trabalhadores altamente motivados dispõem de maior probabilidade de serem altamente produtivos”.

A satisfação dos liderados depende, em larga medida, dos atributos pessoais do líder. Assim, a satisfação dos indivíduos, em diferentes ocupações, aumenta quando os líderes estabelecem uma relação compreensiva, elogiando os bons desempenhos, ouvindo e respeitando as opiniões dos colaboradores e mostrando interesse pessoal por eles, facilitando, desta forma, a consecução dos objectivos profissionais que o indivíduo valoriza (Seco, 2002).

A motivação intrínseca tem origem no interior do indivíduo, provém da sua capacidade e propõe-se satisfazer as suas necessidades de auto-realização. A motivação é a vontade de exercer altos níveis de desempenho para que a organização alcance os seus objectivos (Bilhim, 2008).

Na visão de Reyes (2009), o que os colaboradores mais procuram é a sua valorização no trabalho. Para isso, os líderes deverão valorizar, motivar, estimular, reforçar e retirar o melhor de cada trabalhador. Jardim e Pereira (2006) apresentam algumas habilidades de desempenho que levam os colaboradores a sentirem-se bem nos seus trabalhos:

Saber adaptar-se a mudanças e situações ambíguas; ser capaz de recuperar de situações desgastantes e cansativas; ser proficiente na arte de manter a calma, a clareza de objectivos e a orientação em situações adversas; ser capaz de pensar estrategicamente e tomar decisões favoráveis nos momentos de pressão; realizar trabalhos complexos e adoptar comportamentos flexíveis na resolução de problemas e ser capaz de colaborar eficazmente com as chefias. (pp.165-166)

A motivação é entendida por Bilhim (2007) como o que dá energia, dirige e mantém o comportamento humano. Em gestão de recursos humanos, a motivação é entendida como o desejo pessoal de realizar bem o seu trabalho ou então aplicar todo o esforço possível para atingir os objectivos que foram propostos e aceites.

Galpin (2000) defende que os objectivos ajudam a motivar as pessoas e que estas, motivadas, trabalham mais e gostam do que fazem. Além disso, têm um sentimento de realização e são mais competentes na resolução de problemas e na superação dos obstáculos que podem surgir com a mudança. Os colaboradores motivados fazem com perfeição o seu trabalho e são pessoas confiáveis e responsáveis. Por fim, as pessoas

motivadas são geralmente os colaboradores mais felizes e bem dispostos com quem se pode trabalhar.

Santos *et al.* (2009, 25) explicam que o nível de satisfação e motivação do pessoal docente e não docente é fundamental para a criação de uma cultura de escola. Esta manifesta-se “na qualidade de ensino, na estabilidade do corpo docente e não docente, na disponibilidade e forma de contacto com os alunos e pais, ou na pró-actividade no sentido da contribuição para a escola”.

Os bons líderes acreditam nas potencialidades dos liderados e esperam que eles dêem o seu melhor. Em consequência, as pessoas sentem que o líder tem interesse verdadeiro e ficam motivadas para darem o seu melhor e serem responsáveis pelo seu próprio desempenho (Goleman et al., 2007).

3.7.3-A resiliência organizacional

Segundo Jardim e Pereira (2006, p. 164), a palavra resiliente, “com origem latina em *resilio*, significa voltar ao estado natural ou voltar ao estado anterior, saltar para trás ou retrair-se”. A competência da resiliência, segundo estes autores (p. 161), consiste “na capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos de crises e de adversidades”.

Os mesmos autores descrevem um indivíduo resiliente como aquele que, perante uma situação prejudicial, é capaz de utilizar todos os seus recursos pessoais a ponto de desenvolver as competências de que precisa para ser bem sucedido na vida pessoal, social e profissional. Estes autores apresentam as capacidades que habilitam o indivíduo e o grupo a ser resiliente, tais como: “as capacidades pessoais (como o autoconhecimento, a auto-estima e a auto-realização), as capacidades sociais (como a empatia, a assertividade e o suporte social) e as capacidades profissionais (como a criatividade, a cooperação e a liderança)”. (p. 165)

Do ponto de vista de Jardim e Pereira (2006), os indivíduos resilientes desenvolvem cada vez mais esta competência uma vez que vão aumentando sempre mais a sua capacidade emocional para superar com aptidão as situações difíceis. Nesse sentido, eles aproveitam todas as possibilidades para trabalharem os seus recursos interiores, através:

Da introspecção, da independência (capacidade para estabelecer limites entre a própria pessoa e os ambientes adversos); da interação (capacidade para estabelecer laços íntimos e satisfatórios com outras pessoas); da iniciativa (capacidade de assumir os problemas e de ter controlo sobre os mesmos); da criatividade (capacidade de conferir ordem, beleza e sentido às situações difíceis) e do sentido de humor (predisposição para a alegria) que se visualiza no saber lidar com a tensão, no prazer proporcionado por momentos lúdicos, no desvendar o lado cómico das coisas difíceis da vida. (p.172)

Para desenvolver a resiliência nos colaboradores de uma organização é fundamental que o líder ofereça condições para que se sintam capazes e reconheça as capacidades dos seus liderados. Jardim e Pereira (2006) apresentam as características dos profissionais resilientes:

São autoconfiantes (acreditam em si e naquilo de que são capazes de fazer); apreciam e aceitam as mudanças (encaram as situações de stress e adversidade como um desafio a ser superado); têm um nível baixo de ansiedade perante novas experiências e novas formas de fazer as coisas; têm um autoconceito e uma auto-estima positivos; são emocionalmente inteligentes (conhecem as suas emoções, sabem administrá-las, sabem automotivar-se, reconhecem emoções nas outras pessoas e sabem relacionar-se); são altamente criativos e inovadores nas suas funções; respondem eficazmente diante de situações adversas (mantêm altos níveis de clareza, concentração, calma e orientação). (p. 165)

As pessoas que desenvolvem a resiliência garantem a qualidade de vida pessoal, familiar e profissional. De facto, os colaboradores poderão desenvolver as competências da resiliência através das seguintes habilidades de desempenho: saber adaptar-se a mudanças e situações ambíguas; ser capaz de recuperar de situações desgastantes e cansativas; ser proficiente na arte de manter a calma, a clareza de objectivos e a orientação em situações adversas; ser capaz de pensar estrategicamente e tomar decisões favoráveis nos momentos de pressão; realizar trabalhos complexos e adoptar comportamentos flexíveis na resolução de problemas e ser capaz de colaborar eficazmente com as chefias (Jardim e Pereira, 2006).

Coutu (2002,b), citado por Cunha *et al.* (2007, p. 187), identifica três características específicas das pessoas resilientes: “a aceitação da realidade tal como ela é; a crença profunda num conjunto de valores que dão significado à vida e a capacidade de improvisar”.

Numa organização, a resiliência pode provavelmente ser melhorada com a construção de uma auto-imagem positiva e com a motivação para lidar eficazmente com os desafios. “Embora muitos destes aspectos sejam de índole pessoal, a forma como a organização trata o indivíduo é fortemente influenciadora da imagem que este constrói de si mesmo” (Cunha *et al.*, 2007, p. 191).

Para que uma empresa desenvolva a resiliência dos seus colaboradores importa que ofereça condições para que se sintam entusiasmados, reconheçam as suas capacidades de modo a resolverem os problemas que surgem (Jardim e Pereira, 2006).

Segundo Oliveira (2010), a resiliência organizacional pode ser definida como a aptidão de uma organização responder rápida e efectivamente a uma mudança não esperada. Uma organização resiliente é uma organização apaixonada! É esta cultura que faz agir, evoluir e atingir bons resultados. O autor apresenta as características de uma organização resiliente:

A organização resiliente adopta comportamentos de flexibilidade, elevada responsabilidade, pro-actividade e resiliência ao stress; assenta numa estrutura que permite ter uma estrutura baseada no conhecimento, responder e prosperar num ambiente de constantes mudanças, com capacidade de adaptação e rapidez de resposta às novas situações. (p. 60)

3.7.4 - A comunicação organizacional

Jardim (2003, p. 83) afirma que “a palavra comunicação tem origem no latim – *communicare*- que quer dizer tornar comum, partilhar, repartir, associar, trocar opiniões, conferenciar”. Como tal, esta terminologia está profundamente relacionada com os conceitos de participação, de interacção, de troca de mensagens, de emissão ou de recepção de novas informações.

Segundo Chiavenato (2003), a comunicação é a troca de informação entre pessoas. Significa tornar comum uma mensagem ou informação. Constitui um dos processos fundamentais da experiência humana e da organização social.

Para criar um ambiente saudável é necessário saber escutar as pessoas. De facto, ouvir é apenas captar sons mas escutar é dar sentido ao que escutamos. Para Robbins (2008) há oito comportamentos do líder que estão associados à capacidade de escuta activa: manter contacto visual, fazer acenos concordantes e expressões faciais apropriadas, evitar gestos ou acções que distraiam, fazer perguntas, evitar interromper o emissor, não falar ao mesmo tempo e reformular o que o emissor está a dizer nas suas próprias palavras.

O saber ouvir identifica os problemas que possam estar impedindo o crescimento das relações pessoais e organizacionais e abre canais de diálogo. Nesta perspectiva, Carvalho e Melo (2008) explicam que, num ambiente propício ao diálogo, o colaborador tem liberdade para falar com a liderança, sabendo que o líder encontrará soluções ajustadas para resolver problemas que estão criando insatisfações no trabalho, corrigindo erros e adequando-se

quando necessário. Se, pelo contrário, os colaboradores reparam nas contradições entre palavras e acções, tendem a acreditar mais nas acções dos líderes, independentemente do que estes dizem. Neste sentido, Robbins (2008, p.133) diz: “ as contradições entre palavras e actos podem fazer muitos estragos nos esforços do gestor para estabelecer um ambiente de confiança entre si e os seus colaboradores”.

Na visão de Bilhim (2008), a comunicação organizacional abrange todas as formas de comunicação utilizadas pela organização. Segundo este autor, a comunicação tem quatro grandes funções:

- Controla, formal e informalmente, o comportamento dos membros da organização;
- Motiva os colaboradores ao esclarecê-los sobre o que devem fazer, e ao dar-lhes *feed-back* do grau da sua realização;
- Vai ao encontro das necessidades de afiliação que todo o ser humano tem;
- Fornece a informação necessária à tomada de decisão. (p. 363)

Para este autor (2008, p. 364) há três aspectos importantes a ter em conta na comunicação organizacional: “o emissor deve comunicar correctamente e completamente; o receptor deve compreender a mensagem e o receptor passar a agir tendo em conta esse conhecimento”. A comunicação é um processo de transferência de significado do emissor para o receptor. Contudo, não é possível pensar-se a comunicação em sistema fechado, sem *feed-back*.

Para Simionato e Anderson (2006), a comunicação positiva é considerada importante no desenvolvimento de relações positivas e sadias entre membros da organização. É importante numa comunicação escutar com o coração. Isso significa tentar determinar como a pessoa sente quando fala, ou seja, entrar em empatia.

A forma como a informação circula na organização vai influenciar a capacidade desta para competir, resolver problemas, inovar, enfrentar desafios e alcançar objectivos. Quando falamos de circulação de informação quer dizer, simplesmente, que “ a informação essencial chega à pessoa certa na altura certa e pela razão certa” (Goleman *et al.*, 2009, p. 16). Do ponto de vista de Diridollou (2002), fazer circular a informação é partilhar o poder, é desenvolver relações baseadas na confiança, é trocar, é comunicar.

Galpin (2000) defende que as comunicações devem ser realistas e honestas. Por acaso, se as notícias negativas forem encobertas, criar-se-á a convicção de que as mensagens não são verdadeiras. Pelo contrário, uma comunicação autêntica em todos os momentos, tanto nos bons como nos maus, ajudará a acreditar nas mensagens.

O líder comunicativo, em determinadas situações, ouve até o que as pessoas não dizem, pois é intuitivo. Muitas vezes, a mensagem mais importante é a que está submersa no silêncio. Muitas pessoas têm dificuldade em expressar as suas necessidades mais profundas. Quando um líder exercita esta “empatia” e sabe ler o coração do outro, ganhou um colaborador amigo (Almeida, 2008).

Na comunicação organizacional as mensagens deverão ser simples e precisas, para serem bem compreendidas pelos subordinados. O líder deverá dizer apenas o essencial da maneira mais compreensível possível, para não ser esquecido (Grellier, 2006). Para Bilhim (2008), a comunicação organizacional é a que, formal ou informalmente, ocorre no interior de uma organização. Por sua vez, a comunicação formal é constituída pelas políticas organizacionais escritas, os procedimentos, as regras, os regulamentos e a comunicação oral transmitida pelos dirigentes. Este autor defende que a comunicação entre pares proporciona a coordenação de tarefas e serve de suporte importante às necessidades emocionais e sociais dos indivíduos.

A comunicação é a solução para o estabelecimento de boas relações de trabalho. Por outro lado, não há boas relações de trabalho sem uma excelente comunicação interna. O avanço tecnológico permite, actualmente, usar certos instrumentos de comunicação que distinguem-se pela sua rapidez, tais como a internet (correio electrónico e a videoconferência) (Bilhim , 2007).

Para Nelson e Economy (2005, p. 24), a comunicação é “o sangue que corre nas veias” de qualquer organização. Por conseguinte, os gestores que não comunicam eficazmente estão a falhar numa das principais funções da gestão. De acordo com Bilhim (2008, p. 369), “a comunicação é um dos problemas mais graves que afectam as organizações”.

3.7.5 - As equipas na organização

Bilhim (2008, p. 381) define grupo como sendo “a reunião de dois ou mais indivíduos que interagem, numa relação de interdependência, tendo em vista a realização de objectivos específicos”. Segundo este autor, os grupos de trabalho são uma parte essencial de qualquer organização e existem diversas razões para que as pessoas se reúnam em grupo, nomeadamente:

- A auto-estima- a pertença a um grupo também pode aumentar o sentimento de auto-estima do indivíduo perante si próprio.
- A afiliação – os indivíduos apreciam a interação regular que tem origem na pertença a um grupo e para muitos esta relação é a única fonte de satisfação desta necessidade de afiliação. (p. 383)

A coesão entre os membros é, segundo Bilhim (2007), um factor muito importante das equipas de trabalho. A coesão pode ajudar a melhorar a eficácia. Além disso, “a coesão torna a vida na organização mais agradável, o clima organizacional mais sereno e com menor tensão e a cooperação entre todos mais eficaz” (Bilhim, 2007, 192)

Jardim e Pereira (2006, p. 136) sublinham que a cooperação eficaz necessita de condições necessárias para que haja sucesso no trabalho cooperativo: “a composição e a dimensão do grupo, as características das actividades, a definição de papéis a desempenhar, a delegação de responsabilidades e as metodologias de avaliação”. A competência da cooperação é, segundo estes autores “a capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de agir em conjunto, com vista à realização de um fim comum, maximizando as potencialidades de cada indivíduo de forma durável e equilibrada”.

A colaboração entre colegas amplia a transparência e, conseqüentemente, aumenta o êxito. A falta de transparência destrói a confiança e desencoraja a colaboração (Goleman *et al.*, 2009). Por isso, a positividade das organizações e dos indivíduos estão, segundo Cunha *et al.* (2008), fortemente relacionadas com a positividade das equipas. As equipas são influenciadas pelo modo como são formadas, a maneira como são lideradas e apoiadas pelo contexto envolvente. Além disso, a forma como as equipas trabalham influencia profundamente o comportamento e os resultados dos seus membros (Cunha *et al.*, 2007).

Jesus *et al.* (2000, p. 5) afirmam: “as escolas que fomentam a motivação dos professores podem caracterizar-se pelo trabalho em equipa orientado para o apoio e para a resolução de problemas, havendo múltiplas oportunidades para a interação entre os professores”.

3.7.6 – Normas

Para Bilhim (2008), as regras orientam em concreto os comportamentos. As normas são regras de comportamento, maneiras de agir que foram aceites como válidas pelos membros do grupo. Estas regularizam o comportamento do grupo e não se aplicam a

sentimentos e pensamentos privados. Assim, as normas serão fortes se assegurarem o sucesso do grupo, se forem previsíveis os comportamentos dos membros e, por fim, se evitarem a conflitualidade entre os elementos do grupo.

As organizações possuem um conjunto normativo que regulam e prescrevem as formas de conduta individuais. As normas são um conjunto de comportamentos, maneiras de pensar, sentir e agir que definem formas de alcançar determinados objectivos e que são amplamente aceites pela generalidade do grupo de trabalho (Vicente, 2004).

Guerra (2002, p. 86) recomenda: “embora toda a norma seja arbitrária, não o é o seu cumprimento”. Na escola, precisamos aprender a respeitar as normas. Os alunos e os professores encontram-se neste jogo de interacções sobre a disciplina.

Por seu lado, Costa (2003) afirma que um dos problemas que se encontra nas nossas escolas é a ausência de explicação de normas dos comportamentos entre alunos e professores e entre os próprios alunos. Na vida diária, as normas de comportamento e de convivência afectam sempre e exclusivamente os alunos porque estes não participam na sua elaboração (Guerra, 2002).

Segundo Bilhim (2007), as normas do grupo influenciam a produtividade. Se os colaboradores sentem que o gestor os apoia, tenderão a aumentar a produtividade e a diminuí-la, se o gestor não os apoiar.

As regras para Chiavenato (2003) são os planos relacionados com o comportamento pedido às pessoas. Estas particularizam como as pessoas devem comportar-se em determinadas situações.

PARTE II - ESTUDO

CAPÍTULO 1 – NATUREZA, PROBLEMA E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

1.1 – Natureza da investigação

Com este estudo pretendemos analisar e compreender a forma como a liderança influencia a cultura organizacional, o clima de escola e a organização escolar. Desejando com este trabalho descrever uma cultura, logo optámos por uma metodologia etnográfica. Deste modo, o comportamento das pessoas foi estudado no seu contexto habitual, os dados foram recolhidos através de fontes diversas, sendo a observação e a conversação informal as mais importantes. A análise dos dados envolve interpretação de significado e assume uma forma descritiva e interpretativa (Fino, 2000).

Esta investigação é muito descritiva, centrada na análise de uma escola particular do 1º ciclo do ensino básico (1º CEB). A investigação baseia-se no estudo etnográfico. Actualmente, “os investigadores educacionais utilizaram o termo etnografia para se referirem a qualquer tipo de estudo qualitativo, mesmo no campo da sociologia” (Bogdan e Biklen, 1994, p.59). Porém, “muito contribuiu a antropologia e o seu interesse no estudo das culturas dos grupos humanos, o qual requeria métodos de observação participante em contextos naturais e não métodos extensivos aplicados e controlados em contextos artificiais” (Esteves, 2008, p.111). Neste sentido a etnografia desenvolveu-se como uma abordagem metodológica qualitativa, “caracterizada pela observação profunda e a descrição pormenorizada, para se compreenderem as pessoas, as suas acções, os valores que as orientavam e o significado que lhes atribuíam” (Esteves, 2008, p.111).

De certo modo, a investigação etnográfica é sensível ao contexto. O investigador escolhe papéis distintos e usa estratégias e processos diferentes, dependendo de onde está e do que está a fazer. O sucesso da investigação qualitativa está na tomada reflexiva de decisões em contexto (Graue e Walsh, 2003). Por sua vez, Sousa (2000b) defende que as “pequenas coisas”, que ocorrem dentro da escola devem ser o objecto privilegiado de investigação. Deste modo, o investigador está no terreno com o máximo de atenção, tem um olhar interessado, envolvido, ou seja, um “olhar etnográfico”.

Os dados relativos às percepções dos colaboradores educativos sobre a liderança da escola foram recolhidos através do questionário “como os meus colaboradores me interpretam?” Este questionário teve por objectivo auscultar as percepções dos professores

e funcionárias em relação aos seguintes aspectos da liderança: visão, comunicação inspiracional, liderança apoiante e reconhecimento pessoal.

Para conhecer alguns aspectos positivos da organização lançámos o seguinte questionário “ a minha organização é virtuosa?” Este questionário procurou medir o grau de virtuosidade da organização (escola) em cinco dimensões: optimismo, confiança, compaixão, integridade e perdão.

Contudo, o nosso objectivo não é confirmar ou deduzir hipóteses previamente construídas. De facto, os dados foram analisados de uma forma interpretativa. De acordo com o pensamento de Brazão (2008, p. 137) “ na fase descritiva é necessário manter o esforço descritivo inicial para explicar a realidade observada e que esse é o ponto de partida para a credibilidade dos resultados e do processo de investigação”. De acordo com o autor citado, na fase interpretativa o investigador utiliza referências precisas que considera oportunas, analisa, interpreta e compreende os fenómenos em estudo.

Nesta linha de pensamento optámos por uma metodologia qualitativa. Tal como nos foi recordado por Bogdan e Biklen (1994, p.49), “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”. Segundo o pensamento destes autores (1994, p.149) “um memorando de um director de uma escola pode constituir um dado valioso se o investigador o considerar como tal ou se compreender o seu potencial”.

De acordo com Bogdan e Biklen (1992), citado por Tuckman (2000), existem cinco características principais da investigação qualitativa:

1. A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados.
2. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
3. A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final.
4. Os dados são analisados indutivamente, como se se reunissem em conjunto, todas as partes de um puzzle.
5. Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “o quê. (p. 507-508)

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 244), “escrever com base em dados qualitativos é mais simples do que escrever uma obra conceptual”. O trabalho de campo e a sua análise produzem muitas descrições codificadas que proporcionam um ponto de partida para a elaboração do relatório de investigação. Desta forma, o investigador tem à sua frente dados descritivos, como também tem uma lista de comentários e memorandos analíticos que podem servir de esqueleto para a elaboração do trabalho.

Desta forma, Santos (2007, p. 86) aponta que “na investigação qualitativa, as questões, as hipóteses e as variáveis ou categorias de observação não são totalmente definidas no início da pesquisa, sendo descobertas antes e durante a recolha de dados; no caso da investigação quantitativa, estas questões são definidas *a priori*, baseando-se o valor da prova no controlo das variáveis em estudo”.

1.2 – Problema da investigação

Esteves (2008, p. 80) refere que “formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. Estas questões relacionam-se entre si e articulam-se com os propósitos e os tópicos de investigação já referidos. As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer”.

Para Tuckman (2000, p. 545), “o problema é a questão a que a investigação procura responder. Apresenta-se ou exprime-se em forma de definição de um problema”. Deste modo, pretende-se que a questão seja clara, exacta, mas também pertinente para o contexto do estudo em que se insere.

As transformações sociais atingem as organizações escolares, reforçam a necessidade imediata de que cada líder e colaborador compreendam o seu papel como agentes transformadores do ambiente em que trabalha a escola.

Neste sentido, Barroso (2005) defende que as investigações sobre os directores de escolas criam uma das linhas de investigação mais desenvolvidas no domínio da administração educacional, cobrindo assuntos tão diversificadas tais como:

Princípios e práticas de gestão em uso nas escolas; motivações e condições para o exercício deste cargo; tipos de “liderança” e seus efeitos sobre a “eficácia” da escola; características dos “bons directores” de escolas; funções e tarefas; influência do género no exercício da gestão e “histórias de vida”. (p.145)

Por sua vez, Sergiovanni (2004, p. 10) aponta que “a eficácia da escola requer uma liderança autêntica, uma liderança que seja sensível aos valores, crenças, necessidades e desejos únicos dos profissionais”. Este autor defende que “os líderes com personalidade baseiam a sua actuação em objectivos e ideias que definem as escolas onde trabalham

como lugares especiais e agem depois com coragem e convicção para avançar e defender essas mesmas concepções. (p.10)

De certo modo, a liderança tem uma grande importância nas organizações escolares, pois liderar é influenciar. A questão da liderança e sua relação entre líder (director) e liderados (colaboradores) já vem sendo objecto de estudo na administração escolar. Na verdade, a liderança é um fenómeno social e, como tal, trata não somente dos indivíduos (professores) mas das equipas (conselho de docentes e outros colaboradores).

O sucesso de uma organização provém da actuação conjunta de líderes e liderados e destes entre si. Se esta relação for positiva, o clima organizacional será agradável; pelo contrário, se for negativa, o clima será destrutivo.

Na verdade a liderança tem influência sobre uma grande parte dos factores determinantes do contexto escolar. Pela pesquisa que realizámos em torno das lideranças escolares, o problema desta investigação orienta-se em torno da seguinte questão:

↳ Qual a influência da liderança na cultura organizacional, no clima de escola e na organização escolar?

1.3- Objectivos da investigação

A utilização da metodologia etnográfica na compreensão das relações interpessoais será uma ferramenta útil para aprender com as pessoas e não para as avaliar. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994, p.16) referem:

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. Contudo, os autores vão mais longe, “ ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. (p. 16)

Fino (2008, p. 47) afirma que a etnografia da educação rejeita “qualquer possibilidade de arranjo de natureza experimental, e por, ao invés, estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais, pode constituir uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos inter-subjectivos que são as praticas pedagógicas”. Carmo e Ferreira (1998, p. 220) salientam que “quando bem conduzidos, os estudos etnográficos permitem uma compreensão da cultura de uma organização, da

maneira como os seus elementos interagem uns com os outros e da influência do contexto no comportamento dos indivíduos, de uma forma que talvez nenhum outro estudo permita”.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, não procurámos responder a questões antecipadas ou testar hipóteses. Para esse efeito, não formulamos hipóteses mas sim objectivos fundamentais do estudo.

O grande objectivo deste trabalho é investigar a influência da liderança sobre a cultura organizacional, o clima de escola e a organização escolar.

Na sequência da questão de partida (problema de investigação) atrás expressa, formulámos os seguintes objectivos:

- Caracterizar o contexto escolar nas suas diferentes dimensões (administrativa, organizativa e pedagógica);
- Conhecer os elementos culturais (valores, costumes, normas e procedimentos) e o tipo de cultura da escola;
- Investigar se a prática dos docentes reflecte os valores da escola;
- Analisar os efeitos da cultura escolar na assimilação de valores por parte dos alunos;
- A partir das percepções dos actores educativos, compreender a influência da liderança no contexto escolar;
- Interpretar os efeitos da liderança na cultura organizacional, no clima de escola e na organização escolar;
- Reconhecer as competências emocionais para a eficácia da liderança.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A escola estudada celebrou os cento e doze anos de existência, tendo muitos dos actuais familiares dos alunos passado pela mesma. Para perceber e interpretar os dados foi fundamental ter em mente esta realidade. Como foi dito atrás, “um estudo em profundidade exige sempre uma visão histórica do contexto ecológico, a partir do passado, porque qualquer situação por mais concreta que seja está modelada pelas raízes culturais, sociais, históricas e antropológicas. Cada acontecimento tem a sua história própria que é preciso descobrir” (Sousa, 1997, p.5).

2.1 – O contexto local: Santana

O concelho de Santana fica situado na costa norte da Ilha da Madeira.

O município de Santana é formado pelas freguesias: Santana, S. Jorge, Arco de S. Jorge, Faial, Ilha e S. Roque do Faial. Santana foi elevada a cidade no dia 1 de Janeiro de 2001.

O povo de Santana dedica-se essencialmente à agricultura, criação de gado, turismo, construção civil e algum comércio. A população é trabalhadora e conserva as suas tradições - fonte de onde podemos retirar os valores e as experiências de vida.

Não podemos esquecer as casas típicas de Santana, cobertas de colmo, que são o cartão de visita do concelho e do arquipélago da Madeira

A emigração é um dado relevante nesta terra. Existem muitos emigrantes que se encontram a trabalhar nos mais diversos locais do mundo.

Santana é terra de costumes valiosos, com uma faceta etnográfica e folclórica, de verdadeira tradição, que ainda hoje se conserva através de eventos culturais e sociais tais como a festa dos compadres, 48 horas a bailar e festas religiosas (Espírito Santo, Santo António, Sant´Ana e Santíssimo Sacramento).

Nesta localidade existem alguns serviços de utilidade pública tais como bancos, bombeiros, centro de dia, centro de saúde, estabelecimentos comerciais, correios, farmácia, polícia de segurança pública (PSP) e registo civil. A nível dos recursos educativos temos um infantário, três escolas do 1º ciclo com pré-escolar, escola básica e secundária e delegação escolar.

Os recursos culturais são os seguintes: biblioteca, piscina municipal, campo polidesportivo de Santana, Grupo Folclórico de Santana, Grupo de Animação Lírios do Norte, banda filarmónica, Parque Temático da Madeira e Associação Santana Cidade Solidária.

2.2 - História da organização

Os factos e os espaços são compreendidos no contexto da história das organizações a que pertencem (Bogdan e Biklen, 1994). Assim, vamos apresentar a história desta organização educativa.

No séc. XIX não existiam na Madeira recursos humanos e materiais capazes de ensinar todas as crianças a ler e a escrever (Meneses, 1997).

A Irmã Wilson, fundadora da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora das Vitórias (CIFNSV), estrangeira mas fascinada pela beleza da Ilha da Madeira, colocou em prática tudo o que aprendeu no estrangeiro e, cheia do amor a Deus e amor ao seu semelhante, fez tudo pelas crianças para que elas aprendessem a ler, a escrever e amassem muito ao Senhor.

Felizmente, o dia da escola chegou, em 8 de Dezembro de 1897. A Escola de São Francisco de Sales iniciou uma bela história caracterizada por muitas alegrias mas também mágoas, por ocasião da implantação da república.

Na década 90 do século XIX havia uma crise financeira tão assustadora que afectava toda a vida económica do país. Todavia, a Igreja, sempre atenta aos problemas humanos e promotora da educação das crianças, vai-se esforçando por abrir escolas em muitas partes da ilha. Foi neste contexto económico que o Padre João Quirino Gonçalves Baltazar pediu autorização ao bispo D. Manuel Agostinho Barreto para as Irmãs Franciscanas Nossa Senhora das Vitórias (IFNSV) abrirem uma escola em Santana (Meneses, 1997). Por outro lado, segundo esta autora, “nos princípios do século XX, o povo de Santana vivia uma religiosidade profunda alimentada com o ensino da Igreja que o educava para uma existência serena, num mundo em contacto directo com a natureza”. (p.46)

A fundadora da Escola de Santana foi a Irmã Maria Elizabeth de Sá. A crónica da Comunidade das Irmãs de Santana conta que “a 7 de Dezembro de 1897, seguiu sozinha, em rede, do hospital da Santa Casa da Misericórdia de Santa Cruz, para a Freguesia de

Santana, a Irmã Maria Elizabeth de Sá afim de, no dia seguinte, festa da Imaculada Conceição, proceder à abertura da nova casa (Meneses, 1997, p. 48).

Meneses (1997) aponta que a escola funcionava sobre a sacristia da igreja paroquial e possuía uma cobertura muito frágil. A escola destinava-se à educação de crianças e à catequese.

As Irmãs dedicavam-se a educar e instruir e, como na época não existiam muitos estabelecimentos de ensino primário nas freguesias rurais, foram elas as portadoras de instrução durante várias gerações. No testemunho da Irmã Ilda Olim, a Irmã Elizabeth aparece como uma grande educadora da personalidade: “ela queria fazer de cada um deles uma personalidade com as dimensões necessárias a fazer digna de respeito a sociedade do seu tempo. Instruía-os em conjunto, mas educava-os cada um *de per si*” (Meneses, 1997, p. 50).

Em 1910, caiu a monarquia em Portugal e nasceu a república. Assim, logo que mudou o regime político, as escolas das congregações religiosas foram encerradas.

Em 10 de Outubro de 1910 saiu um decreto pelo qual as congregações religiosas eram extintas em Portugal. Assim que a Irmã Wilson conheceu o decreto, expediu um telegrama para Santana, a fim de as Irmãs serem encaminhadas para as suas famílias. A partir desta data, a Escola de S. Francisco de Sales de Santana, fundada em 1897 interrompeu as suas funções lectivas e, durante duas décadas, as crianças da freguesia não foram educadas pelas Irmãs. Vinte anos depois do seu encerramento, a 14 de Outubro de 1930, a pedido do Padre Joaquim Fernandes, reabriu-se a escola de Santana (Meneses, 1997).

Segundo Meneses (1997, p. 94), as educadoras dos primeiros tempos, como as de hoje, sempre se preocuparam com a formação integral do educando. As Irmãs tinham “consciência que as crianças eram os homens e mulheres que no futuro construiriam a sociedade. O que agora aprendiam manifestar-se-ia através de uma existência equilibrada, ordenada ao bem comum”.

Ouçamos, em muitas situações, os naturais de Santana falar do apreço que tinham pelo ensino na escola das Irmãs:

Andei na escola das Irmãs. Rezavam com os alunos, ensinavam catequese na escola. Aos domingos davam passeios connosco, íamos, por vezes, até às Queimadas. Ensinavam tudo o que era bom para formarmos boas famílias (Meneses, 1997, p. 94).

A escola das Imãs é boa. Ensinavam coisas boas aos meninos. Os meus filhos deram bons filhos porque a catequese que as Irmãs davam aos miúdos era excelente (Meneses, 1997, p. 96).

As crianças da escola das Irmãs eram sempre mais bem ensinadas. As pessoas entregavam os seus filhos às Irmãs e tudo corria muito bem (Meneses, 1997, p. 94).

A escola das Irmãs nunca deve acabar porque tem um ambiente bom. O que é bom deve ficar para sempre na freguesia (Meneses, 1997, p. 96).

As Irmãs sempre foram atenciosas com as crianças e com as pessoas. Sempre deram bons conselhos às pessoas. As Irmãs para mim foram boas. Na sua escola há mais dedicação, mais segurança, mais tempo para os alunos (Meneses, 1997, p. 96).

Caminhando no tempo, os testemunhos descritos falam por si da importância da escola das Irmãs em Santana. Está no meio do povo e com ele faz a sua história. Os testemunhos directos dizem-nos o que esta escola foi para o povo, como educou as crianças.

As escolas da Congregação eram designadas de Escolas de S. Francisco de Sales. Em 1947 começou o movimento para individualizar cada uma com o seu próprio nome de modo que fosse identificada, na Inspeção do Ensino Particular. Em Março de 1948, a Inspeção do Ensino Particular comunicou à Congregação que por despacho Ministerial de 1 de Março de 1948, era concedido “o alvará de autorização de funcionamento do estabelecimento de ensino particular sob a denominação de Escola de D. António Pereira Ribeiro” (Meneses, 1997, p. 102).

Mais tarde, em Janeiro de 1951, nasceu a Escola da Sagrada Família (ESF) para o sexo masculino, com o alvará nº 1000, datado de 27 de Janeiro de 1951 (Meneses, 1997, p. 104).

Em 25 de Abril de 1974 deu-se a revolução e a escola continuou a sua acção pedagógica, sem sobressaltos. No mesmo ano, as duas escolas fundir-se-iam, em 14 de Agosto de 1974, quando foi averbado no Alvará da Escola da Sagrada Família nº 1090 a educação mista para 126 alunos (Meneses, 1997).

Posteriormente, a escola celebrou com a Secretaria Regional de Educação o contrato de associação que cobre totalmente as despesas da escola, os salários do pessoal docente e não docente e as despesas correntes. Concedeu ainda à escola o paralelismo pedagógico, isto é, os alunos que concluíam o 1º CEB, não prestavam provas em escolas do ensino oficial.

No ano de 1997 a ESF celebrou o 1º centenário. Ao longo destes 100 anos a comunidade educativa percorreu um longo caminho, de acordo com a espiritualidade da Irmã Wilson, educando os alunos para os valores religiosos e humanos (Meneses, 1997). É

a história da ESF que, nos seus 112 anos de existência, educou muitas centenas de habitantes da freguesia.

Nos tempos que correm continua esta comunidade educativa apostando na formação integral dos seus alunos, procurando fazer a síntese entre ciência, cultura e fé. Procura dar ao homem de hoje esperança, cultivando-lhe uma interioridade sólida e madura, capaz de solucionar os problemas dos nossos tempos.

2.3 – Identidade e caracterização da escola

Na linha de pensamento de Estives (2008, p. 87), “ o contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as acções e interacções das pessoas que nele vivem”.

A Escola da Sagrada Família fica situada na Rua da Igreja, 9230-100, Santana. A entidade titular é a Província do Coração de Maria - CIFNSV. É uma escola particular e com uma orientação cristã, que procura desenvolver nos alunos uma formação integral, segundo os valores do catolicismo. A escola funciona em regime de escola a tempo inteiro (ETI) desde o ano lectivo 2002/2003 e, como já referido, possui paralelismo pedagógico. Exerce funções de acordo com o estatuto do ensino particular. Lecciona o 1º ciclo do ensino básico e o pré-escolar. Este iniciou-se pela primeira vez no ano lectivo 2002/2003.

No edifício escolar, além das actividades curriculares e de enriquecimento curricular, funcionam também as actividades relacionadas com a catequese, ao fim-de-semana.

A escola orienta-se pelo estatuto da Associação Portuguesa de Escolas Católicas, pelo Projecto Educativo de Escola (PEE) e pelo Ideário das Escolas da CIFNSV. O Ideário contém os princípios que norteiam o processo educativo, imbuído de uma perspectiva cristã, católica e do carisma da Irmã Wilson, segundo um sistema de valores que tem em conta uma concepção da transcendência do ser humano e sadias relações sociais que ajudam a preparar as novas gerações para uma convivência de fraternidade, solidariedade, liberdade responsável e compromisso (Ideário da Escola, nº 1).

Com efeito, o PEE é concebido na perspectiva da síntese entre a fé e a cultura e entre a fé e a vida, pelos valores de referência dirigidos à promoção integral da pessoa, radicados e inspirados em Jesus Cristo e no evangelho.

Esta organização educativa visa a formação integral dos alunos, incluindo atitudes de respeito e estima pela vida. Através de várias actividades pretende-se orientar toda a acção educativa, para obter êxito na sua missão de auxiliar o crescimento integral dos alunos.

2.3.1 - Escola a tempo inteiro (ETI)

Considerando a importância do desenvolvimento de actividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e no 1º CEB, para o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente para o seu sucesso escolar futuro surgiu o regime de ETI.

De acordo com a Portaria nº 110/2002/M, de 14 de Agosto, “ a educação não se reduz à educação escolar, é transversal à sociedade, pelo que importa multiplicar as respostas educativas”. Nesta visão considera-se que a educação é muito mais que a simples instrução ou a transmissão de conhecimentos básicos, mas a construção de condições para a sua futura utilização. A escola é um prolongamento da família e o envolvimento dos pais na educação é primordial no sucesso dos alunos.

O objectivo fulcral da ETI é orientar a acção educativa para a optimização dos tempos que as crianças permanecem na escola, de forma pedagógica e complementar às aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas e, conseqüentemente, apoiar os pais no seu dia-a-dia.

Nesse sentido, a ESF tem por missão auxiliar e proporcionar o crescimento intelectual dos alunos, bem como o seu desenvolvimento pessoal e social, integrando-os tanto na comunidade escolar como na sociedade, fornecendo-lhes exemplos de atitudes e comportamentos responsáveis, activos e reflexivos. A escola optou pelo regime de ETI com o intuito de ir ao encontro das necessidades dos nossos alunos e encarregados de educação.

2.4 - Organização interna da escola

2.4.1 - Estrutura da liderança na escola

A direcção pedagógica da escola é singular (Dec.-Lei n.º 553/80 de 31 de Novembro). A directora é responsável pela actividade pedagógica e administrativa e gestão

dos recursos humanos. É nomeada pelo Conselho Provincial da Província do Coração de Maria e a duração do cargo mantém-se enquanto a Provincial achar oportuno (art. nº 5 do RI).

A escola contém um órgão equivalente ao conselho pedagógico designado por conselho escolar que é formado pela directora e por todos os docentes da escola.

2.4.2 – Organização pedagógica da escola

A escola orienta a sua intervenção pedagógica de acordo com os seus ideais, nas diversas dimensões e aspectos da pessoa, na sua tríplice relação com Deus, consigo mesmo e com o outro, consagrados no Ideário.

2.4.2.1- Regulamento interno (RI)

A escola possui o RI- documento que define “o funcionamento da escola, dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como dos direitos e deveres da comunidade educativa” (Dec. -Lei nº115-A/98, de 4 de Maio).

Este documento foi elaborado e aprovado pelo conselho escolar para um horizonte temporal de um ano escolar e foi aprovado pela Direcção Regional de Educação.

O RI contempla os seguintes aspectos:

- Formas de organização da escola;
- Direitos e deveres da comunidade educativa;
- Formas de participação de alunos e pais/encarregados de educação no processo de avaliação dos alunos;
- Formas de intervenção dos pais e encarregados de educação, no caso de segunda retenção no mesmo ciclo de estudos, no ensino básico;
- Condições de intervenção de órgãos e serviços especializados no processo de avaliação das aprendizagens;
- Definição de condições de acesso ao processo individual dos alunos;
- Definição de condições para a não manutenção, na mesma turma, dos alunos retidos, nos segundos e terceiros anos de escolaridade, até ao final do 1ºCEB;
- Participação de alunos e pais/encarregados de educação na vida da escola;

-Competências específicas dos diversos órgãos e cargos.

2.4.2.2 - Projecto educativo da escola (PEE)

O projecto educativo da escola “é um documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.” (Dec. -Lei Regional nº 21/2006/M)

O PEE define os objectivos que orientam todas as actividades que se realizem na escola; apresenta a estrutura organizativa e o funcionamento da escola (organização curricular e ofertas da escola); revela os princípios, orientações e metas a atingir pela escola; define e reflecte a visão, a missão da escola; é a resposta organizativa para os problemas educativos, definidos de acordo com as orientações nacionais; estabelece metas educativas, tendo em conta os recursos disponíveis (materiais e humanos); define as orientações educativas, segundo o ideário das escolas da CIFNSV. Em suma, o PEE é o documento “mãe” dos vários documentos e projectos existentes na escola.

Os princípios consignados do ideário estão no PEE e são assumidos e respeitados por todos os que participam na missão educativa da ESF. Enquanto escola católica o objectivo fundamental e substancial é a formação daqueles que lhe são confiados, sendo que o sucesso escolar e a promoção social assumem uma importância aliada à dimensão da fé.

O PEE focaliza os seus princípios na educação através de valores humanos e religiosos, tornando a escola um espaço criativo de integração e socialização dos alunos, preparando-os adequadamente para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante desenvolvimento.

Ao longo dos três anos lectivos em que é desenvolvido o PEE terá como principal objectivo a promoção dos valores humanos e religiosos na educação e formação integral na vida de cada educando. Assim, por cada ano lectivo foram escolhidos um grupo de valores gerais a serem trabalhados nas aulas curriculares e actividades de enriquecimento do currículo.

O PEE promove de forma concreta a qualidade das aprendizagens através do recurso a pedagogias activas que possibilitem o desenvolvimento equilibrado da formação integral dos educandos, a nível do “saber ser”, “saber estar” e “saber fazer”.

No primeiro ano foi dado mais ênfase ao “saber ser”. Os valores trabalhados no ano lectivo 2006/2007 foram responsabilidade, autonomia, generosidade, honestidade/verdade, amizade, esperança, criatividade, paciência e tolerância. Estes foram abordados sistematicamente ao longo do ano; cada valor foi trabalhado durante um mês.

No segundo ano de desenvolvimento do PEE foi dada importância ao “saber estar”. Os valores tratados no ano lectivo 2007/2008 foram disponibilidade, simplicidade, gratidão, fidelidade, humildade, liberdade, diálogo, alegria e respeito pelos outros.

No terceiro ano de realização do PEE foi trabalhado a nível do “saber fazer”. Os valores propostos para o ano lectivo 2008/2009 foram paz, justiça, delicadeza, acolhimento, protecção da natureza, caridade, perdão, confiança e partilha/solidariedade.

Em cada mês os educandos tratavam de um valor e este era afixado no *hall* de entrada da escola, com a finalidade de o dar a conhecer aos encarregados de educação e visitantes.

A divulgação do PEE aconteceu no encontro de vozes (canções com valores), integrado no projecto da semana da família e na festa final do ano lectivo.

De acordo com o PEE são elaborados determinados documentos, os quais contemplam estratégias educativas respeitantes ao mesmo e aos objectivos que o mesmo encerra, nomeadamente: PCE, PCT, PAE e projecto pedagógico da pré-escolar.

2.4.2.3 - Projecto curricular de escola (PCE)

O projecto curricular de escola foi elaborado em função do currículo nacional, adequado à realidade concreta da escola e às características do contexto onde a escola está inserida e de acordo com o PEE, sem esquecer as prioridades da mesma. Ainda assim, o projecto organiza-se em competências essenciais e transversais e conteúdos, que posteriormente são trabalhados em cada área curricular e não curricular.

Para Roldão (1999), o PCE é a concretização do currículo nacional adaptado à realidade concreta de cada escola e define opções e intencionalidades próprias, e traça modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à aquisição das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. Por sua vez, Vicente (2004) refere que a interacção do PEE com o currículo nacional nasce o PCE, referência fundamental para a elaboração do projecto curricular de turma (PCT). No entanto, este documento deverá fazer sentido para a actividade de cada docente na “sua”

sala de aula, espaço concreto em que verdadeiramente se experimenta o êxito ou o fracasso de qualquer reforma educativa.

O Dec.-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro e o Dec.-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, são referências legislativas que vieram dar às escolas a possibilidade de experimentar uma caminhada no âmbito da autonomia pedagógica.

O Dec.-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, – documento orientador das políticas para o ensino básico, de uma maneira concreta estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino. O Dec.-Lei citado anteriormente também defende o desenvolvimento da autonomia nas escolas, por isso podemos adaptar o currículo nacional ao contexto da Escola da Sagrada Família através do PCE, concebido, aprovado e avaliado pelo conselho escolar, o qual é desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num PCT, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma e os professores das actividades de enriquecimento do currículo.

O PCE tem como ponto de partida o PEE e tem como intuito alcançar uma escola para todos em que as aprendizagens sejam significativas, baseadas em valores e que facilite a integração social dos alunos.

De certo modo podemos comparar o PCE a uma bússola que orienta o caminho da educação que enfrentamos diariamente e aponta a cada professor metodologias, instrumentos e recursos que possibilitem o alcance dos objectivos do PEE.

2. 4.2.4 - Plano anual de escola (PAE)

O nº 2 do art. 3.º do Dec. -Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, estabelece que o plano anual de escola é um documento de planeamento, elaborado e aprovado pelo conselho escolar, que define, em função do PEE, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos. Este é um instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo,

consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar.

Assim, o PAE apresenta um quadro de acção e concretização educativa que assenta nos princípios orientadores estabelecidos pelo PEE e PCE. Por sua vez os objectivos gerais constantes do PAE estão esboçados nas diferentes actividades realizadas ao longo do ano lectivo, contribuindo para o progresso das diferentes dimensões da criança a todos os níveis (social, moral, religioso e intelectual). As diversas actividades foram direccionadas para uma aprendizagem diversificada, integradora e socializadora.

2.4.2.5 - Projecto curricular de turma (PCT)

O currículo nacional é adaptado à realidade da escola, através do PCE que é concebido, aprovado e avaliado pelo conselho escolar. Por sua vez, o PCE é concretizado, “em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular da turma, em articulação com o conselho de docentes” (Dec. -Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro), com o propósito de adequar o processo de ensino/aprendizagem às características da turma, nomeadamente às particularidades cognitivas, sócio-afectivas, comportamentais, bem como ao meio em que a escola está inserida.

Por conseguinte, este documento deriva do PEE e do PCE e visa adaptar e gerir autonomamente as competências a adquirir pelos alunos, dentro dos limites impostos pelo currículo nacional do ensino básico.

Resulta que os projectos das diversas turmas têm por base os valores humanos e religiosos, tornando a escola um espaço criativo de integração e socialização dos alunos, preparando-os adequadamente para enfrentar os desafios actuais.

O PCT é adequado ao grupo concreto dos alunos da turma, tendo em conta os alunos com necessidades educativas especiais.

2.4.2.6- Projecto curricular de sala (PCS)

O projecto curricular de sala é construído e complementado com um conjunto de documentos (PEE, PCE e PAE) que orientam a acção do educador.

Este projecto é elaborado pelas educadoras de acordo com o grupo de crianças e as características do contexto onde se insere e vai também ao encontro do PEE, organizando-se e construindo-se de acordo com as orientações curriculares para a educação pré – escolar, de forma a adaptá-las à realidade educativa.

Assim, de acordo com o documento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, emanado do Ministério de Educação (1997):

O projecto do educador é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo. Este projecto adapta-se às características de cada grupo, enquadra as iniciativas das crianças, os seus projectos individuais, de pequeno grupo ou de todo o grupo. (p. 44)

O PCS é um instrumento importante para a concretização de uma educação pré-escolar de qualidade. Representa o conjunto de objectivos a atingir, ao longo do ano lectivo. A forma de alcançar estes objectivos será através das rotinas diárias, dos momentos de brincadeiras livres e das actividades orientadas pela educadora. Estes objectivos estão organizados em três grandes áreas de desenvolvimento, definidas pelas orientações curriculares para a educação no pré-escolar: a área do conhecimento do mundo, a área da formação social e pessoal e a área da expressão e comunicação.

2.4.3 – Caracterização da comunidade escolar

Quadro 1 - População docente

Corpo Docente	
Funções	Nº de Professores
Directora	1
Actividades curriculares	4
Actividades de enriquecimento do currículo	4
Educação pré-escolar	2
Professor de educação física	1
Professora de educação especial	1

Professor de educação musical	1
Total	14

Quadro 2 - População não docente

Pessoal Não Docente	
Categorias	Número
Vigilante	1
Auxiliar de educação	1
Empregada de refeitório	1
Cozinheira	1
Auxiliar da acção educativa	1
Total	5

Quadro 3 - População discente

Ano Lectivo	Anos de Escolaridade	Número de Alunos
2008/2009	Pré-escolar	20
	1º Ano	12
	2º Ano	17
	3º Ano	14
	4º Ano	11
Total		75

2.4.4- Instalações

Quadro 4 - Instalações

Espaços		Quantidade
Sala da direcção		1
Sala de professores		1
Sala de aulas		3
Pequena biblioteca		1
Sala de informática		1
Sala da pré-escolar		1
Refeitório		1
Hall de entrada		1
Arrecadação		2
Cozinha		1
Dispensa		1
Casas de banho	Meninos	2
	Meninas	2
	Deficientes motores	1
	Pessoal docente/não docente	1
Espaços de Recreio	Espaço coberto	1
	Espaço descoberto	2

2.4.5 - Organização curricular

Com a crescente autonomia das escolas, o currículo nacional é adaptado ao contexto de cada escola através de novas práticas de gestão curricular. Sendo assim, a escola geriu o

currículo e foi operacionalizado através do PCE (concebido, aprovado e avaliado pelo conselho escolar) e desenvolvido em função do contexto de cada turma, num PCT (concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma no 1º ciclo juntamente com os professores das actividades de enriquecimento do currículo).

Relativamente ao Dec.-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, Vicente (2004) afirma:

A visão tradicional de currículo nacional, que consistia num conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula, seja agora percebido como um conjunto de aprendizagens e competências (competência como saber em acção), integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo. (p. 69)

Como já estava previsto no Dec.-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, foi posteriormente publicado o “currículo nacional do ensino básico: competências essenciais” que integra um conjunto de competências gerais, as competências específicas para cada disciplina, o perfil de competências terminais e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas aos alunos.

O PEE, o PCE, o PCT e o PAE são o fio condutor dos docentes na programação e planificação das actividades a desenvolver com os alunos ao longo do ano lectivo. Relativamente às actividades de enriquecimento do currículo, cada docente planifica em consonância com o PEE e escolhe as actividades a serem desenvolvidas de acordo com a sua planificação anual e, sempre que possível, em articulação com o PCT. As actividades são as mais diversificadas possíveis de forma a despertar a atenção e interesse dos alunos, oferecendo-lhes mais meios para atingirem as competências necessárias e estabelecidas: formação integral dos alunos.

O artigo 3º do Dec.-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, apresenta os princípios orientadores da organização e gestão do currículo. Apresentamos alguns:

- Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através de articulação e da contextualização dos saberes;
- Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares (...);
- Valorização da diversidade de metodologia e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória. (p. 259-260)

Com a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares pretende-se proporcionar a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e contextualização dos saberes. As três novas áreas curriculares não disciplinares são área de projecto, estudo acompanhado e educação cívica. No entanto, a escola desenvolve outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nomeadamente educação moral e religiosa católica.

A escola oferece aos alunos um conjunto de actividades de enriquecimento do currículo que se desenvolvem predominantemente para além do tempo lectivo e visam desenvolver competências de natureza eminentemente lúdica e cultural. Dentro deste quadro de actividades podemos subdividi-lo em dois grupos:

- As actividades curriculares que têm um complemento extra-curricular: inglês, expressão físico-motora, expressão musical e expressão plástica;

- As actividades de enriquecimento do currículo: educação física, clube de ciência viva, clube de língua portuguesa, clube de matemática, clube de educação ambiental, estudo, natação, educação musical (dança, grupo instrumental e grupo coral), informática, ludoteca, expressão plástica, inglês, educação para a felicidade, clube europeu, videoteca/biblioteca e ocupação dos tempos livres.

No ano lectivo de 2008/2009 a escola leccionou 5 turmas, 1 do pré-escolar e 4 turmas de 1º CEB, que funcionaram em dois turnos. Duas turmas no turno da manhã (8:30h – 13:30h) e duas turmas no turno da tarde (13:30h – 18:30h)

Apresentamos em seguida uma tabela síntese das actividades de enriquecimento curricular:

Quadro 5 - Actividades de enriquecimento curricular

Actividades enriquecimento curricular	Síntese	Nº de horas semanais
Inglês	A área de inglês divide-se entre área disciplinar curricular e enriquecimento do currículo. A área de Inglês tem por objectivo a construção de uma competência plurilingue, que poderá permitir ao aluno o uso natural da língua num qualquer diálogo travado.	2h (1h curricular 1h de enriquecimento)
Expressão físico-motora (natação)	No contexto das actividades curriculares e de enriquecimento curricular, o Gabinete Coordenador do Desporto Escolar planifica e organiza um conjunto de actividades para os alunos do 1º CEB, procurando integrar uma pluralidade de conteúdos e solicitações, geradoras da aquisição de aptidões, capacidades e habilidades de cariz motor fundamentais nesta fase.	2h (1h curricular 1h de enriquecimento)

Expressão musical	A área de expressão musical é planificada e organizada de acordo com as orientações do Gabinete de Educação Artística, que tenta oferecer aos alunos processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão musical, de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças.	2h (1h curricular 1h de enriquecimento)
Expressão plástica	Levar os alunos a conhecer e experimentar diferentes/diversas técnicas e materiais de forma a expressarem o seu mundo interior e de representarem a realidade. Paralelamente, permite às crianças despertar a sua imaginação e a sua criatividade, possibilitando-lhes o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies.	1h semanal
Clube de língua portuguesa	A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural. Daí a importância deste clube, pois o domínio da língua materna é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania. Assim, o clube de língua portuguesa permitirá aos alunos experimentar diferentes e diversas actividades de desenvolvimento da língua materna, articuladas com as actividades curriculares e com o plano nacional de leitura.	1h semanal
Estudo	A consolidação de conhecimentos é essencial para que o aluno faça um percurso escolar mais seguro. Assim, serão utilizadas diversas actividades, tais como jogos lúdicos, jogos de concentração, apoio aos trabalhos para casa, jogos de palavras e números, entre outros.	4h semanais
Clube de matemática	Uma aposta numa das áreas mais problemáticas do ensino. A matemática baseada em actividades lúdicas e jogos matemáticos serão os principais métodos utilizados, para assim permitir aos alunos interiorizar os saberes de uma forma mais descontraída.	1h semanal (3º e 4º anos)
Informática	Contactar e aprender a utilizar as novas tecnologias de informação, tão necessárias na actualidade.	1h semanal
Clube europeu	Proporcionar momentos de conhecimento sobre a União Europeia e cada um dos seus países, reconhecendo tradições e costumes a ele associadas.	1h Semanal (3º ano)
Clube de ciência viva	Despertar a curiosidade acerca do mundo natural e criar um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência.	1h semanal (3º e 4º anos)
Clube de educação ambiental	Educação ambiental está directamente ligada à nossa forma de vida como um todo: desde o que comemos, como moramos, o que vestimos até ao que consumimos. Partindo desta afirmação podemos perceber que a educação ambiental é um processo que deve estar presente em todos os momentos de nossa vida.	1h semanal (4º ano)
Ludoteca	Uma actividade onde as crianças desenvolvem capacidades através de jogos didácticos, consolidando conhecimentos.	1h semanal (1º ano)
Videoteca/ biblioteca	Ver, contar, criar e dramatizar histórias a partir de filmes animados e educativos, permitindo aos alunos estruturar o raciocínio estabelecer uma linha condutora temporal.	1h semanal (1º e 2º anos)

Educação para a felicidade	Esta actividade procura ajudar o aluno a reconhecer as suas emoções, sentimentos e pensamentos, a perceber a forma como os comportamentos são uma consequência dos seus sentimentos e pensamentos, de modo a que a criança seja capaz de os gerir e de auto-regular os seus comportamentos e relacionar-se de forma positiva com os outros.	1h semanal (4º ano)
----------------------------	---	------------------------

2.5 - Participantes no estudo

A população estudada corresponde ao total de 13 professores, 5 auxiliares da acção educativa, 75 alunos, os respectivos encarregados de educação e a directora.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentamos a fundamentação metodológica da investigação efectuada: a etnografia – a metodologia para conhecer a cultura organizacional, o clima da escola e a organização escolar.

Depois de algumas considerações gerais sobre o plano de investigação, abordamos o tipo de estudo, as técnicas de recolha de dados, os procedimentos utilizados e as técnicas de análise e interpretação de dados.

No dizer de Morin (1990) citado por Sousa (1997, p.2), “o método gerado pela teoria regenera-o. E uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento. Uma teoria não é um ponto de chegada. É a possibilidade duma partida”.

Porém, Esteves (2008, p. 110) realça que “ a fiabilidade supõe a existência de métodos e de resultados estáveis para poderem ser controlados e generalizados às populações mais amplas. A validade, a característica mais importante do método, supõe a consistência entre os resultados obtidos e o que se pretende medir (a realidade)”. O mesmo autor sublinha que há métodos que se adequam mais do que outros à condição de um professor-investigador, uma vez que este desempenha o papel de participante completo, isto é, de investigador que estuda um contexto no qual participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho e não apenas para efectuar uma investigação.

3.1 - Fundamentação metodológica

Como dissemos atrás, o estudo será apoiado pela metodologia qualitativa de natureza etnográfica. Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) citados por Carmo e Ferreira (1998, p.181), defendem que em investigação qualitativa “ a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”.

A etnografia é uma estratégia de investigação naturalista. Sousa (2003) apresenta a definição de etnografia da seguinte maneira:

Se mergulharmos na raiz etimológica da palavra (éthnos, “povo” + gráphein, “descrever” + ia), em princípio, etnografia significa escrita, uma descrição de... Ultrapassando, no entanto, esta

visão restritiva, procuramos dar-lhe um cariz mais abrangente, entendendo-a essencialmente como uma forma diferente de investigação educacional, com ligações à antropologia e à sociologia qualitativa, ou seja, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa. (p. 6)

Afonso (2005) refere que a tradição da antropologia e da etnografia ao longo do tempo tem assumido um papel importante no crescimento da investigação educacional, por sua vez contribuindo com relevância em alguns domínios específicos como os do estudo das culturas organizacionais. Por sua vez, Sousa (2003) defende que através da etnografia o investigador procura a fundamentação e os meios necessários para chegar ao conhecimento da cultura escolar.

Sousa (2000c, p. 3) refere que a etnografia está ligada à antropologia e à sociologia qualitativa. Deste modo, “a etnografia surge como uma forma diferente de investigação educacional, em franca oposição aos paradigmas positivistas provenientes da psicologia experimental e da sociologia quantitativa”. Segundo Lapassade (1991) citado por Fino (2000, p. 149), “a expressão etnográfica começou a ser utilizada pelos antropólogos para designarem o trabalho de campo (*fieldwork*), no decorrer do qual são recolhidas informações e materiais que servirão de objecto de uma elaboração teórica”.

Na opinião de Spradley (1979) citado por Fino (2000, p. 149), “a etnografia é o trabalho de descrever uma cultura, e o objectivo do investigador etnográfico é compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos dessa cultura”. Mas antes de compreender, o investigador precisa descobrir as interacções sociais entre os vários colaboradores da organização. Por outras palavras, Graue e Walsh (2003, p. 10) interpretam: “descobrir desafia o investigador na sua análise, que visa explorar criticamente não só aquela parte do mundo que está a ser estudada, mas o próprio processo de investigação em si. Em última análise, todo esse trabalho gera um conhecimento que é incerto e mutável, mas gera algum conhecimento”.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Estes, ao recolherem dados descritivos, abordam o contexto estudado de forma minuciosa (Bogdan e Biklen, 1994). Segundo o pensamento destes autores, “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecida do nosso objecto de estudo. (Bogdan e Biklen, 1994, p.49).

Um dos objectivos deste trabalho é a descrição de uma cultura escolar. Como tal, o investigador frequentará o local de estudo porque quer conhecer e compreender o contexto. Neste sentido Bogdan e Biklen (1994 p. 48) defendem que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”.

De certo modo, na investigação etnográfica a fonte directa de dados é o ambiente natural, sendo o investigador, o instrumento principal e muitas vezes este procura as respostas em lugares que são geralmente evitados, e por processos pouco conhecidos. Sendo assim, os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Para esse efeito o investigador qualitativo não pode separar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto (Bogdan e Biklen,1994).

Os estudos naturalistas baseiam-se em estudos descritivos, “procede-se a uma narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados por ele quer tenham sido identificados e caracterizados através de material empírico relevante” (Afonso, 2005, 43).

Segundo Tuckman (2000), a etnografia conta com as observações das interacções dos participantes para descobrir e compreender os fenómenos ocorridos nessas situações. Com efeito, o investigador tenta identificar as questões principais sentidas pelos vários actores e avaliar o significado dos fenómenos para os participantes. Porém, “para concretizar este objectivo, o investigador deve determinar os efeitos que a situação, os participantes e os fenómenos observados provocaram entre eles”. (p. 508)

Na colecta de dados tivemos em conta a diversidade de técnicas: observação participante activa, questionário e análise documental. Desde modo, procuramos uma diversidade de instrumentos e técnicas disponíveis para recolher e registar os dados. Na verdade, a triangulação consiste em utilizar diferentes métodos para estudar o mesmo problema. Para Graue e Walsh (2003, p.128), a triangulação consiste em “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes, fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigado”.

A triangulação para Graue e Walsh (2003, p.119) consiste em analisar um fenómeno sob várias perspectivas e fazer “uma verificação cruzada assente em pareceres desenvolvidos a partir de diversas fontes de dados”. Por sua vez, Esteves (2008, p.103)

considera que “a triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados”.

Afonso (2005) vai ao cerne da questão: a utilização da triangulação permite apurar a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador. Deste modo, a triangulação pretende atingir dois objectivos complementares: clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída e identificar significados complementares ou alternativos que dêem melhor conta da complexidade dos contextos em estudo.

3.2 – Tipo de estudo

A metodologia utilizada neste estudo será a etnografia que se enquadra na abordagem qualitativa. Esta metodologia pelas suas características permite analisar para além dos números e estatística. Trata-se de um estudo de natureza etnográfico centrado no caso específico de uma escola, onde se pretende descrever em pormenor todo o contexto escolar e compreender a forma como a liderança influencia a organização, a cultura e o clima escolar. Por sua vez, os objectivos do investigador são os de compreender os significados da cultura escolar.

Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994, p. 57) defendem que “a tentativa de descrição da cultura ou de determinados aspectos dela designa-se por etnografia”. O autor prossegue: “ a etnografia consiste numa descrição profunda. Quando se examina a cultura com base nesta perspectiva, o etnógrafo depara-se com uma série de interpretações da vida, interpretações do senso comum, que se torna difícil separar umas das outras”. (p. 59)

Tuckman (2000, p. 532) salienta que “ a investigação qualitativa desenvolve-se na situação natural, sendo o investigador o instrumento de recolha de dados. A sua preocupação essencial é descrever, referindo o processo, analisando os dados indutivamente e preocupando-se com o significado das coisas”. O autor ainda vai mais longe: “ a metodologia qualitativa envolve um conjunto de questões de investigação, uma situação natural e pessoas agindo nessa situação. A recolha de dados centra-se na descrição, na descoberta, na classificação e na comparação”.

Apresentamos algumas características do método qualitativo, segundo Carmo e Ferreira (1998):

Os investigadores são “sensíveis ao contexto” – os actos, as palavras e os gestos só podem ser compreendidos no seu contexto; os investigadores tentam viver a realidade da mesma maneira que eles, demonstram empatia e identificam-se com eles para tentar compreender como encaram a realidade. Procuram compreender as perspectivas daqueles que estão a estudar, de todos na sua globalidade e não apenas de alguns; quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária. (p.180)

Os dados recolhidos na investigação etnográfica ocorrem de várias fontes, principalmente entrevista etnográfica, conversações ocasionais, observação participante (investigador observa e vive com as pessoas e participa nas actividades) e o estudo dos documentos oficiais mas principalmente os documentos pessoais. (Lapassade, 1993)

De certo modo, “um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico” (Graue e Walsh, p. 25). Para este autor, as intenções dos colaboradores tornam-se parte de qualquer contexto, e estas “mudam em função dos actores fisicamente presentes”. (p.28)

3.3– Técnicas de recolha de dados

Durante a fase de recolha de dados, tentámos seleccionar documentos variados (projecto educativo de escola, regulamento interno, actas das reuniões de professores, relatório da inspecção educativa, relatório das provas de aferição e livros dos registos diários de turma) com o objectivo de dar uma visão globalizante da liderança, cultura, clima e organização da escola.

Os dados recolhidos são, de acordo Bogdan e Biklen (1994), os materiais em bruto que os investigadores recolhem do local onde se encontram a estudar. Estes são os elementos que formam a base da análise. Podemos dizer que os dados são simultaneamente as provas e as pistas da investigação.

Na opinião dos autores anteriormente citados, os dados incluem notas de campo, fotografias, vídeos e memorandos. Os dados também incluem aquilo que os outros criaram e que o investigador encontra, tal como registos oficiais, diários e artigos de jornais.

Na investigação qualitativa o investigador encontra-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos na escola e outros locais por eles frequentados. “Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais, por excelência, o objecto de estudo dos investigadores” (Bogdan e Biklen,1994, p.113).

Existe uma diversidade de instrumentos e técnicas disponíveis para recolher e registar os dados que os investigadores mais utilizam: a observação (notas de campo e diários), a entrevista, os documentos e a imagem: fotos e vídeos (Esteves, 2008). Do mesmo modo, Carmo e Ferreira (1998, p.181) realçam que, “ as técnicas mais utilizadas em investigação qualitativa são a observação participante, a entrevista em profundidade e a análise documental”.

A descrição é uma característica fundamental no trabalho de investigação etnográfica. Esta marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida (Graue e Walsh , 2003).

Os dados recolhidos resultam de questionários, dos documentos do arquivo da escola, da observação participante, fotos e muitos dados suscitados pelos alunos (textos e desenhos que ilustram as actividades realizadas ao longo do ano lectivo 2008/2009).

3. 3.1- Pesquisa documental: documentação de suporte pedagógico e administrativo

Numa primeira fase, começámos pela recolha de documentos de suporte pedagógico e administrativo. Deste modo, consultámos e analisámos os seguintes documentos da escola: PEE, regulamento interno, PCT, área de projecto, relatório da avaliação externa (Inspecção Educativa da Madeira), livros de sumários de cada turma, PAE, relatórios de desempenho docente, jornais escolares, relatório das provas de aferição, planificações anuais, relatórios de avaliação das várias actividades realizadas ao longo do ano lectivo 2008/2009 e actas das reuniões de professores.

Para Afonso (2005), a pesquisa arquivística baseia-se na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de colher dados evidentes para responder às questões de investigação. Prosseguindo o pensamento do autor, na pesquisa arquivística ou documental, há que distinguir entre documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados. Do ponto de vista de Bogdan e Biklen (1994, p.181), estes documentos “podem revelar informações acerca da cadeia de comando oficial e das regras e regulamentos oficiais. Podem também fornecer pistas acerca do estilo de liderança e revelações potenciais acerca de qual o valor dos membros da organização”.

Na documentação privada incluem-se os cadernos diários e trabalhos escolares dos alunos. Contudo, para além do material escrito, vamos ter em conta outros documentos, nomeadamente os registos audiovisuais (fotografias e vídeo). Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994, p.184), a fotografia está profundamente ligada à investigação qualitativa e “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjectivo”. Assim, “as fotografias podem oferecer-nos uma visão histórica do meio e dos seus participantes”.

Outra das “fontes de informação sobre um acontecimento ou fenómeno são os documentos que os participantes e os observadores preparam, normalmente em forma de actas de encontros ou relatórios” (Tuckman, 2000). Ora, sendo as actas de encontros, no dizer do autor anteriormente citado, um registo oficial de todas as decisões e procedimentos feitos pelos colaboradores da organização, contêm a narração das decisões estudadas e de todas as propostas da acção. Por outro lado, o mesmo autor defende que “as actas podem possibilitar-nos um quadro exacto do que oficialmente aconteceu mas, normalmente, falta-lhes o detalhe que nos permite compreender o que aconteceu”. (Tuckman, 2000, p. 522)

3. 3.2- Questionário ao líder escolar e aos colaboradores

Para a compreensão do modo como a directora da escola influencia a dinâmica da escola foi importante a realização dos três questionários: “Como me comporto enquanto líder?”, “ Como os meus colaboradores me interpretam?” e “A minha organização é virtuosa?”

Neste estudo utilizámos alguns questionários com o objectivo de auscultar as percepções dos diferentes colaboradores educativos em relação à liderança: visão, comunicação inspiracional, liderança apoiante e reconhecimento pessoal.

Os questionários (“Como me comporto enquanto líder?” e “Como os meus colaboradores me interpretam?”) têm duas vertentes: uma destina-se a que o líder se autoavaleie como líder e a outra destina-se a ser respondida pelos colaboradores, de forma a conhecer a percepção dos colaboradores em relação à liderança.

O questionário “Como me comporto enquanto líder?” o líder respondeu-o antes de obter as respostas dos seus colaboradores.

O questionário que o líder respondeu procura medir o grau em que este é ou não um líder transformacional. Cunha *et al.* (2008, p. 229) afirmam: “ os estudos sugerem que a liderança transformacional está associada a maiores desempenhos individuais e organizacionais, e também a emoções positivas e bem-estar psicológico dos colaboradores”.

O questionário (“A minha organização é virtuosa?”) procura medir o grau de virtuosidade da organização (escola). Abarca cinco dimensões: optimismo, confiança, compaixão, integridade e perdão. O questionário é constituído por quinze afirmações. Os colaboradores verificaram em que medida as quinze afirmações se aplicaram à sua organização. Para o efeito os colaboradores tiveram de recorrer a uma escala de cinco pontos.

Na perspectiva de Cunha et al. (2008, p. 54), as organizações “têm vindo a desenvolver práticas de gestão que procuram melhorar os desempenhos dos colaboradores através da mobilidade das suas energias positivas, dos seus talentos, das suas principais forças, das suas virtudes – criando e fomentando a virtuosidade organizacional”

3.3.3- Observação participante e o papel do observador

O estudo realizado neste projecto de investigação terá por base a observação participante. De acordo com Estrela (1994, p.35), “a observação participante corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto”. Sousa (2000c, p. 3) realça que a percepção de determinada cultura “ só poderá ser feita através da chamada “observação participante”, no pátio do recreio, nos intervalos, nos “feriados”, nos jogos de bola, no café, fazendo uso de uma imersão de técnicas bem ao alcance de cada um, se se estiver, acima de tudo, etnograficamente implicado”.

A observação é um instrumento de recolha de dados que nos permite explorar, com mais detalhe, a dinâmica da escola, vendo os sujeitos em acção (Santos, 2007). Esta situação acontece porque “o investigador participante consegue aceder com maior facilidade aos problemas mais sensíveis de uma comunidade, porque também os vive” (Esteves, 2008, p. 110). Na verdade, o observador participa na vida do grupo por ele estudado (Estrela, 1994).

Na perspectiva de Afonso (2005, p.91), “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários”

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 150) o êxito “de um estudo de observação participante em particular baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo”. Estes autores defendem que as notas de campo são indispensáveis para a observação participante. Aliás, se o produto da observação for notas de campo, a investigação é qualitativa (Tuckman, 2000)

Na perspectiva de Esteves (2008), a observação possibilita o conhecimento directo dos factos tal como eles acontecem num determinado contexto. Por sua vez, a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções. Por outro lado, existe um problema na observação participante activa, em especial nos estabelecimentos de educação. Neste sentido, Lapassade (1993) levanta uma questão: como praticar uma etnografia realmente “participante” activa, evitando “participar” em mudanças, ou mesmo provocá-la? Todavia, o investigador e observador participante activo corre o risco de inserir outros valores na situação que estuda.

Como salienta Afonso (2005), um dos princípios essenciais da pesquisa etnográfica é a presença prolongada do investigador nos contextos que são objecto de investigação. Por isso esta estratégia é também frequentemente denominada por observação participante, trabalho de campo ou pesquisa no terreno (*fieldwork*). Por sua vez o observador interage com os actores, com o intuito de alcançar e garantir o seu estatuto de observador e de proteger a qualidade da observação. Além disso, o investigador procura activamente a interacção com os actores, com o propósito de recolher informação que enriqueça e complemente a observação.

A investigação etnográfica é baseada fundamentalmente na entrevista etnográfica e observação participante. Estas observações são prolongadas e o próprio investigador participa na vida das pessoas (Lapassade, 1993). Por vezes, o investigador esforça-se para desempenhar um papel activo e alcançar um estatuto dentro da organização que estuda. Este estatuto vai permiti-lo participar activamente nas actividades como membro e mantendo simultaneamente certa distância (Lapassade, 1993). No caso concreto desta investigação parece poder-se reconhecer este estudo etnográfico como pertencendo ao

grupo da observação participante completa porque o investigador pelo seu estatuto já está no terreno onde vai fazer as pesquisas.

Neste estudo o investigador trabalha na situação que investiga enquanto líder do estabelecimento de educação, isto é, investigador observante interno. Por conseguinte, esclarece Lapassade (1993), que há necessidade de conservar uma certa distância para dar uma certa honestidade metodológica.

Carmo e Ferreira (1998) defendem que em grande parte das situações o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação. O observador e investigador participará da vida da população observada (contexto escolar). A observação incidirá nos comportamentos e atitudes, interacções, incidentes, conflitos e eventos, nos diversos espaços e tempos da escola. Contudo, “a observação é o produto do sentido que o observador confere ao objecto observado” (Sousa, 1997, p.7). Por isso, defende a mesma autora, devemos ter em conta “as intenções, as motivações e as expectativas dos sujeitos, dos que observam e dos que são observados”. Neste caso, na opinião de Morin (1988) citado por Sousa (1997, p. 7), “qualquer que seja o fenómeno estudado, é preciso que o observador se estude a si próprio, pois ele perturba sempre de algum modo o objecto estudado, nele se projectando”.

3.3.4- As notas de campo

As notas de campo compõem-se de duas partes. A primeira parte é descritiva, em que o investigador capta uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. A outra é reflexiva – a parte que apreende mais do ponto de vista do observador, as suas reflexões e preocupações. Na parte descritiva das notas de campo o investigador procura registar objectivamente os detalhes do que ocorre no campo, em vez de ser resumido (Bogdan e Biklen, 1994). Por isso, as notas de campo são tanto descritivas como interpretativas. Estas descrevem não apenas o que ocorreu mas, muitas vezes, o porquê e também as razões (Tuckman, 2000).

Para Esteves (2008, p.88), as notas de campo têm como objectivo “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”. O autor prossegue, nas notas de campo incluem-se, “material reflexivo, isto é, notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que

emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras”. A este respeito Graue e Walsh (2003, p.132) relembram o seguinte: “o desafio passa a ser, não descobrir algo para registar, mas como conseguir registar tudo o que vemos”. Contudo, os autores (2003, p.160) apresentam outra forma de ver a questão: “quando se passa para uma generalização sem um registo robusto com pormenores concretos, não se está a descobrir nada, está-se a inventar”.

Refere Spradley (1980), citado por Esteves (2008, p. 88): “as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas)”. No entanto, Graue e Walsh (2003, p.119) consideram que “uma descrição rica em pormenores marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida”.

As notas de campo, registadas no bloco de notas e qualquer outra informação recolhida do trabalho de campo, constituem os dados para o projecto de investigação qualitativa. Por sua vez, a análise destes dados significa a utilização dos mesmos para responder às questões da investigação (Tuckman (2000).

Neste sentido, os trabalhos dos alunos (desenhos e textos) fazem parte das notas de campo, são a grande parte de dados para o trabalho de investigação. Na verdade, o objectivo foi registar tudo o que se viveu no contexto escolar, procurando estabelecer as ligações com os colaboradores e alunos.

3.4 – Procedimentos utilizados na recolha de dados

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa centrado no caso específico de um estabelecimento de educação, pretendemos uma análise pormenorizada dos artefactos dos alunos e da percepção dos colaboradores em relação à liderança, à cultura, ao clima e à organização escolar. Dos textos e desenhos dos alunos podemos analisar o trabalho desenvolvido pelos docentes na sala de aula, a sua afinidade com a cultura escolar e os valores trabalhados pelos alunos.

Ao longo da investigação houve uma grande preocupação com as questões de natureza ética, uma vez que se trata de um estudo que implica abordar as perspectivas dos colaboradores sobre a liderança, a organização escolar, o clima e a cultura da escola onde leccionam. Como referem Bogdan e Biklen (1994, 77) : “as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes

qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”. Sendo assim, os questionários respondidos pelos colaboradores foram anónimos e dada a natureza dos trabalhos dos alunos (grande diversidade de textos e desenhos), na sua análise utilizamos apenas a numeração dos textos e os temas dos desenhos.

A escola onde foi feito o estudo é um estabelecimento particular e a investigadora é representante da entidade patronal, logo não foi necessário solicitar autorização para a realização do projecto de investigação. Além disso, a investigadora teve de “manter uma certa distância” porque é simultaneamente directora do estabelecimento em estudo. Quando a investigação se iniciou, a investigadora conhecia o terreno há três anos. Decorre daí, a relação da investigadora com os investigados (colaboradores, alunos e pais) ser muito próxima.

3.5 – Técnicas de análise e interpretação de dados: um processo da construção de significados

A análise é realizada após a recolha de dados. O processo de análise dos dados permite organizá-los e sintetizá-los, interpretando e tornando os materiais recolhidos compreensíveis para os outros. Segundo Afonso (2005), a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A produção de conhecimento científico decorre com a organização, tratamento, análise e interpretação desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação. O autor prossegue referindo que o material empírico qualitativo é constituído por textos de diversas origens e registos demonstrativos (documentos, notas de campo e respostas de questionários) que o investigador deve analisar a partir dos seus objectivos de pesquisa e aferindo estratégias produtoras de significados relevantes, transformando progressivamente os dados em elementos constitutivos de um novo texto (o texto científico).

Bogdan e Biklen (1994) defendem que a análise de dados é uma etapa da pesquisa e simultaneamente de organização das notas de campo e de outros materiais que foram sendo reunidos, com o intuito de aumentar a sua compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos leitores aquilo que encontrou. Ainda assim, “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuladas, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. (p. 205).

Do ponto de vista de Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavra ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feita com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação”.

Afonso (2005) defende que a descrição é a primeira fase do processo interpretativo. Consiste no uso de palavras para produzir uma imagem mental de um acontecimento, de uma situação, de uma experiência, de uma emoção ou de uma impressão. Do ponto de vista de Graue e Walsh (2003, p. 192), a interpretação dos dados consiste em dar sentido aquilo que foi apreendido. Neste sentido, “a interpretação é uma questão de relações entre os dados, ou seja, a forma como o investigador trabalha para desenvolver pontos de vista múltiplos para os dados gerados em campo”.

Na linha de pensamento de Graue e Walsh (2003, p. 191), o investigador qualitativo depara-se com a tarefa difícil de dar sentido aquilo que foi apreendido dos documentos e notas de campo. Para os autores, “dar sentido aquilo que foi apreendido” é a “a arte de interpretação”. Esteves (2008, p. 104) vai ao cerne da questão: “o conhecimento construído através da interpretação dos dados em torno da questão inicial não é conclusivo nem generalizável. Os resultados da investigação são válidos naquele contexto e permitem compreender ou explicar apenas o que acontece naquele lugar e naquele tempo”.

Uma vez que utilizamos muitos trabalhos dos alunos como notas de campo, procuramos organizá-los e agrupá-los por temas para facilitar a sua análise. Algumas das categorias de codificação surgiram à medida que fomos recolhendo os dados. Esta etapa de categorização permitiu simplificar e clarificar o material recolhido, levando-nos a fazer a interpretação dos dados recolhidos. Bogdan e Biklen (1994, p. 221) afirmam: “um passo crucial na análise dos dados diz respeito ao desenvolvimento de uma lista de categorias de codificação depois de ter recolhido os dados de se encontrar preparado para os organizar”

Esteves (2008) categoriza os procedimentos de interpretação em condensação, processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, e categorização que se baseia na codificação do texto em categorias que podem ser interpretadas no modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros.

Dos vários textos dos alunos e desenhos foram seleccionados apenas alguns para serem colocados na análise de dados. De facto, uma grande parte da análise é constituída pelos produtos elaborados por cada criança. Neste sentido, poder-se-ia lembrar o que, já em 2005 (p.221), Afonso ressaltava: “à medida que vai lendo os dados repetem-se ou

destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos”.

Neste processo de análise procurámos organizá-los e sintetizá-los, procurando interpretar e tornando os materiais recolhidos acessíveis para os leitores. Para análise dos documentos e dos questionários recorreremos à análise de conteúdo.

Na opinião de Carmo e Ferreira (1998, p. 258-259), “a análise de conteúdo deverá não só possibilitar a compreensão do fenómeno que constitui objecto de estudo, como fazer o investigador chegar à sua explicação e podendo mesmo nalguns casos, fazê-lo chegar a formas de previsão”. Segundo estes autores, a validade de qualquer suposição que venha a ser feita, será necessário fazer o cruzamento com os resultados obtidos por outras técnicas. Por sua vez, a interpretação dos resultados obtidos são eficazes quando conduzidos pelos objectivos e suporte teórico.

3.5.1– Análise de conteúdo

Antes de fazermos a análise de conteúdo procedemos à escolha dos documentos para serem analisados. A escolha foi realizada tendo em conta certas regras, tais como: a representatividade (cada categoria não pode justapor-se ao conteúdo das restantes); a homogeneidade (os documentos escolhidos obedecem a critérios de escolha rigorosa, utilizamos uma coerência de critérios para que a categorização seja visível como um todo); a pertinência (os documentos escolhidos têm sentido em relação à questão de investigação, aos seus objectivos e ao quadro teórico de partida (Bardin, citado por Carmo e Ferreira, 1998).

Dada a variedade dos documentos escolhidos e para facilitar o processo de análise dos dados tentámos organizá-los e sintetizá-los, procurando categorias e tornando os materiais recolhidos compreensíveis para os outros. Neste sentido, para a análise dos documentos e artefactos dos alunos, recorreremos à análise de conteúdo, que pode considerar-se como um conjunto de relações entre temas, permitindo traduzir a estrutura dos textos.

Na opinião de Carmo e Ferreira (1998, p. 251), a análise de conteúdo inclui a elaboração de objectivos e um quadro de referência teórica porque “a análise deve ser efectuada de acordo com determinadas regras, obedecer a instruções suficientemente claras

e precisas para que investigadores diferentes, trabalhando sobre o mesmo conteúdo, possam obter os mesmos resultados”.

Seguindo o pensamento de Carmo e Ferreira (1998), a primeira etapa de realização numa análise de conteúdo é a descrição (a discriminação resumida após tratamento das características do texto) e a interpretação (o significado atribuído a essas mesmas características).

3.5.2 – Análise das produções dos alunos

Relativamente aos próprios artefactos, Graue e Walsh (2003, p. 171) enunciam: “devem ser organizados sempre que possível em pastas e deverão ser também segmentados, ou seja, descritos com detalhes suficientes para sabermos o que fica onde. A tarefa é conseguir dar às pilhas de dados uma forma acessível e manuseável”

A análise dos artefactos produzidos pelos alunos foi imprescindível porque o foco de pesquisa centrou-se, em parte, nos trabalhos produzidos pelos alunos. Os textos e os desenhos dos alunos foram o grande trabalho de campo.

Após a recolha destes artefactos, procurámos distribuir as informações (notas de campo) recolhidas por temas para facilitar a análise dos mesmos. Deste modo, a categorização das notas de campo permitiu a simplificação e clarificação do material recolhido, levando-nos a fazer a interpretação dos dados recolhidos de maneira que estes tenham sentido. Deste modo, a análise dos artefactos dos alunos processou-se da seguinte forma:

1º - Leitura integral dos trabalhos.

2º - Identificação de temas, fazendo uma análise temática.

3º - Utilização de grelhas com os temas para simplificar a análise dos artefactos.

4º - Interpretação dos dados, dando sentido às mensagens dos alunos.

Seguidamente apresentamos os temas que permitiram a análise dos artefactos dos alunos.

Quadro 6 - Temas das notas de campo

NOTAS DE CAMPO	TEMAS
	Regras na sala de aulas
	Valores religiosos
	Diversos valores
	Área de projecto
	Educação para a felicidade
	Dia da alimentação
	Feira do livro
	Pão-por-Deus e S. Martinho
	Advento e natal
	Fundação da congregação
	Dia da amizade
	Carnaval
	Dia do pai
	Quaresma
	Páscoa
	Dia da mãe
	Semana da família
	Carta aos pais
	Dia mundial da criança
	Educação ambiental
	Viagem de finalista
	Passeio final
	Festa final
Eu e a minha escola	

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os documentos escolares permitiram-nos conhecer o contexto da escola em estudo e descrever a realidade da mesma. Obtivemos dados sobre a cultura, a organização, o clima escolar e a estrutura de gestão.

A análise dos dados foi feita em duas fases. Na primeira fase, no decorrer da recolha de dados, foi realizada uma primeira análise, a fim de seleccionar e organizar os elementos recolhidos. No final da recolha de dados foi efectuada uma análise detalhada com a finalidade de responder aos objectivos da investigação. Na verdade, a análise dos dados é um processo de compreensão e interpretação da informação recolhida com a finalidade de responder ao problema inicial.

Neste capítulo apresentamos e, em simultâneo, analisamos os dados obtidos através da observação participante, questionários, notas de campo com as produções dos alunos e análise documental. Procedemos à triangulação de dados.

A opinião dos elementos da comunidade escolar será analisada de uma forma integrada e transversal, procurando conhecer, por um lado, as suas percepções sobre a escola e, por outro, as suas perspectivas sobre a liderança da escola.

4.1 – Percepção da escola – a perspectiva dos vários actores educativos

Nesta primeira parte apresentamos e analisamos as percepções dos colaboradores e pais sobre a escola, no que diz respeito aos seus pontos fortes, acção pedagógica, cultura e clima de escola.

4.1.1 – Professores

Uma vez que o nosso estudo não visa confirmar hipóteses previamente elaboradas, os dados foram analisados num propósito/contexto de descoberta e não de prova. Sendo assim, no quadro seguinte apresentamos a análise de conteúdo de um questionário apresentado pela directora da escola aos professores, no final do ano lectivo 2008/2009. Seguidamente, apresentamos a síntese feita com base nos depoimentos dos docentes.

Quadro 7 - Percepção dos docentes sobre a escola

Temas	Depoimentos de docentes
Formação integral dos alunos	<p>- Nesta escola existe uma preparação intelectual e espiritual dos alunos. Todo o trabalho desenvolvido na escola vai ao encontro da formação integral do aluno.</p> <p>- A formação dos alunos está centrada numa educação em valores humanos e religiosos.</p> <p>- A formação em valores passa pela concretização dos objectivos do PEE.</p> <p>- Os valores são bem visíveis no PEE.</p> <p>- Da parte dos docentes há testemunho pessoal de valores.</p> <p>- Todo o trabalho desta escola centra-se na formação integral dos alunos.</p> <p>(Análise do questionário aos professores 2008/09)</p>
Valores promovidos pela escola.	<p>Os valores estão bem presentes nesta escola, principalmente os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amizade; - Ajuda; - União; - Fraternidade; - Respeito; - Solidariedade; -Tolerância; - Responsabilidade; - Gratidão; <p>(Análise do questionário aos professores 2008/09)</p>
O fomento da educação da fé	<p>-Faz parte da minha formação como pessoa; por isso, tento sempre fomentar a educação religiosa dos meus alunos.</p> <p>-Desenvolvo sempre a educação da fé, através de atitudes diárias e do conhecimento da doutrina cristã.</p> <p>-A escola fomenta a educação da fé com a concretização das aulas de educação moral e religiosa católica.</p> <p>-Antes das aulas fazemos sempre a oração e procuro demonstrar a importância da fé no quotidiano da nossa vida.</p> <p>(Análise do questionário aos professores 2008/09)</p>
Articulação das actividades	<p>-Existe preocupação entre os docentes das actividades de enriquecimento do currículo e as curriculares para que os conteúdos sejam articulados.</p> <p>-A articulação das actividades é um benefício para a aprendizagem dos alunos.</p> <p>- A articulação de conteúdos é realizada durante todo o ano num trabalho de equipa.</p>

	<p>-Os docentes dialogam, sempre, acerca das actividades para que aconteça uma melhor articulação.</p> <p>-Considero que a comunicação é um dos pontos fortes que existe na escola. Por este motivo, acho que a articulação está sempre presente.</p> <p>(Análise do questionário aos professores 2008/09)</p>
<p>Participação dos pais na vida escolar dos filhos</p>	<p>-Para nossa felicidade, a maior parte dos pais estão presentes na vida escolar dos seus educandos.</p> <p>-A maior parte das vezes os pais participam quando convocados, embora haja alguns que se caracterizam por participação espontânea.</p> <p>-Em termos gerais, a participação dos pais foi excelente, espontânea e oportuna; em regra, corresponderam sempre que necessário e quando convocados.</p> <p>- Os pais são participantes e interessados no percurso dos seus educandos e tentam participar nas actividades desenvolvidas ao longo do ano.</p> <p>-Alguns dos pais são mesmo muito participativos; outros poderiam ser mais.</p> <p>- Em geral, nesta escola os pais assumem a atitude de responsabilidade, com participação activa e espontânea.</p> <p>(Análise do questionário aos professores 2008/09)</p>

4.1.1.1 - Relacionamento interpessoal na equipa de professores

Analisando o relatório da avaliação de desempenho docente pode-se concluir que, de um modo geral, os professores formam uma equipa coesa. Os motivos apresentados para esta opinião são de ordem diversa; estão representados no quadro seguinte:

Quadro 8 - As relações interpessoais positivas na equipa de professores

Temas	Comentário
<p>Grupo coeso e unido</p>	<p>“Este grupo de colegas é bastante coeso e unido, estamos todos motivados no mesmo sentido: a educação das crianças. Em termos de trocas de opiniões, ideias, conselhos, refiro que pude sempre contar com a ajuda de cada um deles. O espírito de inter-ajuda é muito importante, para que todos os nossos objectivos sejam alcançados”.</p> <p>(Avaliação de desempenho docente, P 1).</p>
<p>Equipa disponível e cooperante</p>	<p>“Nesta instituição são criadas condições efectivas para a realização de reuniões de trabalho visando uma melhor articulação de iniciativas a realizar na comunidade escolar.</p> <p>Os professores desta escola mostraram-se sempre muito disponíveis e cooperantes no trabalho a realizar, sendo visível esse trabalho desenvolvido e produzido através</p>

	<p>dos concursos, festas da escola e exposição no final do ano lectivo.</p> <p>A equipa de professores desta escola é coesa, aberta e sempre disposta a ajudar, sejam os alunos, os colegas, encarregados de educação ou o meio envolvente”.</p> <p>(Avaliação de desempenho docente, P 2).</p>
<p>Boa equipa de trabalho que cria um bom ambiente</p>	<p>“Este grupo de trabalho é formado por uma grande equipa de pessoas que se complementam e mobilizam para um único objectivo: possibilitar aos alunos novas e diferentes situações de aprendizagem, a todos os níveis. Neste ano continuamos com uma boa equipa de trabalho, empenhada em criar um bom ambiente”.</p> <p>(Avaliação de desempenho docente, P 3).</p> <p>“Na escola existe e sempre existiu um trabalho de cooperação, inter-ajuda, companheirismo, sentido de equipa e, sobretudo, de ajuda ao próximo. Sempre que necessitei, beneficiei da ajuda dos meus colegas, para realizar alguns trabalhos; sempre que possível, disponibilizei-me para ajudar no que fosse necessário.</p> <p>Considero que foi um trabalho de verdadeira equipa que permitiu muitas aprendizagens mútuas, conhecimentos, trocas de saberes e vivências e o aprofundar de uma relação de amizade, confiança e respeito mútuo”.</p> <p>(Avaliação de desempenho docente, P 4).</p>
<p>Disponibilidade para ajudar</p>	<p>“Não declinei nunca qualquer trabalho que me foi pedido para fazer ou para ajudar a fazer e estive sempre disponível para contribuir em todas as actividades com tudo o que pudesse proporcionar.</p> <p>Afirmo que, deste modo, estive sempre livre para contribuir com qualquer ajuda para realizar tudo o que fosse necessário fazer em prol das actividades, dos alunos da escola e da comunidade escolar”.</p> <p>(Avaliação de desempenho docente, P 5).</p>
<p>Trabalho solidário com todos os colegas</p>	<p>“Com as minhas colegas de actividades de enriquecimento curricular a colaboração e trabalho solidário não poderiam ter sido mais abrangentes de que foram.</p> <p>Em suma, cooperei com as professoras titulares de turma e restantes colegas do corpo docente para uma convergência de atitudes com vista ao sucesso da formação integral das nossas crianças”.</p> <p>(Avaliação de desempenho docente, P 6).</p>
<p>Partilha de saberes e materiais</p>	<p>“Ao longo de todo o ano, foram partilhados materiais e novas aquisições de conhecimento científico. Foi um trabalho bastante corporativo com os meus colegas para resolver questões relacionadas com os alunos, as aulas e a escola e participámos juntos nas diversas actividades da escola”.</p> <p>(Avaliação de desempenho docente, P 7).</p>

Na opinião dos vários professores, esta escola tem qualidade a vários níveis. São pontos fortes a sua equipa de docentes (grupo com bom relacionamento interpessoal, disponível, cooperante) e o ambiente de trabalho é agradável. Há efectiva preocupação geral com os alunos e o pleno sucesso do processo educativo. Assim, podemos falar de um verdadeiro espírito de comunidade escolar.

4.1.2 - Pais/encarregados de educação

Os pais e encarregados de educação são actores educativos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Como tal, quisemos saber a sua percepção em relação à escola dos seus filhos. Para isso, observámos o relatório com a análise do questionário que foi dado pela escola a todos os pais. As respostas foram fechadas. Apresentamos por ordem, os aspectos segunda a valorização que lhes foi atribuída, da maior para a inferior

Quadro 9 - Percepção dos pais sobre a escola

Dimensão	Categorias
Pontos fortes desta escola	<ul style="list-style-type: none"> - Professores - Organização - Qualidade de ensino - Relação professor-aluno - Relação positiva pais-escola - Ambiente escolar - Directora - Festas - Comunicação
Contributo da directora no sucesso educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Qualidade da equipa de professores - Organização - Disciplina na escola - Zelo pela educação - Motivação do envolvimento dos pais na escola - Fomento de um bom clima escolar - Relação directora – alunos - Relação directora – pais

	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação organizacional - Gestão de conflitos
Qualidades principais de uma boa liderança nesta escola	<ul style="list-style-type: none"> - Organização - Sentido de responsabilidade - Audição dos alunos - Audição motivadora da participação de todos os agentes do processo educativo e de apoio a tal processo - Justiça nas decisões - Responsabilidade para ajudar - Regência coerente dos valores inscritos na matriz educativa

4.2 – Articulação da visão, valores e missão da escola com o Projecto Educativo

A Escola Sagrada Família – Externato é uma escola católica, regida nomeadamente pelo ideário das escolas da IFNSV, pelo Estatuto da Associação Portuguesa de Escolas Católicas. Possui um espaço educativo com um clima e uma fisionomia próprias. Contém uma proposta de clara matriz cristã: caracteriza-se pela concepção de vida de uma comunidade educativa fundamentada em relações interpessoais pautadas por princípios, valores e critérios cristãos.

A escola propõe aos seus educandos um desenvolvimento pessoal, uma intervenção social e uma participação activa e qualificada na construção do mundo e na ordenação da sociedade.

No PEE intitulado “valores para a convivência” pode conferir-se muito bem a missão, valores e visão da escola.

4.2.1-Missão

A Escola Sagrada Família – Externato respeita e orienta a sua intervenção pedagógica de acordo com os seus ideais, assumindo a educação como um processo dinâmico que visa a realização abrangente da pessoa, nas suas diversas dimensões e aspectos, na sua múltipla relação com Deus, de cada um consigo mesmo, de cada um com

o outro, que lhe é próximo e com todos os outros homens. Os princípios consignados no ideário referido são assumidos e respeitados por todos os que participam, responsabilmente, na missão educativa da escola.

Tal missão visa, assim, proporcionar a união entre o pleno desenvolvimento humano, cultural, social e religioso, tendo em vista a formação integral dos alunos. Por força da sua missão e tendo em atenção os níveis de desenvolvimento dos educandos a que se destina, procura o desenvolvimento do educando de uma forma integral e empenhada, a nível físico, cognitivo, afectivo, social, moral e religioso. Ajuda-se cada aluno a descobrir Jesus Cristo.

4.2.2-Valores

O PEE salienta os seus princípios educativos através de valores humanos e religiosos, tornando a escola um espaço de integração e socialização dos alunos, preparando-os convenientemente para que sejam futuros homens e mulheres bem integrados e úteis à sociedade e capazes de enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Os valores transmitidos ao aluno proporcionam um equilíbrio e desenvolvimento integral e preparam-no para uma reflexão crítica e consciente sobre os valores cívicos, estéticos, morais e religiosos. A escola oferece ao aluno os meios adequados para adquirir uma formação humana e de base científica que o torne capaz de colaborar na construção de uma sociedade em que seja possível a paz, a cooperação e a solidariedade entre os povos. A educação pelo respeito dos direitos e liberdades fundamentais está presente no exercício da tolerância e na valorização dos diferentes saberes e do pluralismo cultural. Por conseguinte, a prática de atitudes é fundamental na formação de cidadãos livres e responsáveis, autónomos e abertos ao diálogo, respeitando os outros e as suas ideias. Em síntese, poderá dizer-se que um tópico de referência que é proposto é a descoberta de Jesus Cristo.

4.2.3 - Visão

Tendo uma matriz católica, a escola tem como principal objectivo a formação de homens e mulheres para que sejam germen de humanidade, aberta à transcendência, tal

como esta é vista à luz da doutrina cristã. Sendo assim, favorece a abertura aos valores que melhor correspondam às exigências da inserção na sociedade actual, nomeadamente, o espírito de iniciativa, criatividade e a capacidade de adaptação e mudança. Para isso, é necessário desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

A educação integral dos alunos tem em vista os princípios cristãos, operacionalizados nas actividades curriculares e nas outras actividades de enriquecimento do currículo. Por sua vez, a simbiose entre a fé e a cultura, gera um ambiente comunitário que promove coerência e harmonia entre a fé e a vida (ideário da escola).



Figura 1 - Cartaz sobre o PEE

No início de cada mês era afixado na parede, no átrio de entrada da escola, o valor que estava a ser trabalhado. Desta forma, pais e outros visitantes visualizavam e, algumas vezes, partilhavam a importância dos valores na educação.

4.3 - Reflexo dos valores na prática dos docentes

Os valores são trabalhados em consonância com as diferentes áreas curriculares e de enriquecimento do currículo, sempre de acordo com os princípios orientadores ditados pelo PEE como podemos verificar no quadro seguinte

Quadro 10 - Programação das aulas com base nos valores

Pré-escolar	<ul style="list-style-type: none">-Incentivar a participação de todas as crianças nas diversas actividades;- Favorecer a autonomia e o sentido de responsabilidade.- Incutir o respeito pelas regras e pelo outro (PCT, p. 22).- Estimular a criança a expressar sentimentos e emoções através da auto-confiança.- Promover a educação de valores no sentido de colaboração e cooperação no grupo (PCT, p. 23).
1º ano	<ul style="list-style-type: none">-Audição de histórias que incutem valores: responsabilidade, autonomia, respeito, amizade, disciplina e saber ouvir (PCT 1º ano, p.19).- Diálogo com os alunos sobre S. Francisco de Assis e a sua vida.- Perceber que devemos dar valor à natureza e aos animais e que São Francisco é o padroeiro dos animais. <p>(Livro de sumários do 1º ano, dia 3 de Outubro de 2008).</p>
2º ano	<ul style="list-style-type: none">- Diálogo com os alunos sobre os bons hábitos adquiridos e a sua utilização nas situações adequadas dentro e fora da escola.-A importância de respeitar e ser respeitado em contexto escolar.- Compromisso de utilizar as “palavras mágicas” no nosso dia-a-dia: por favor, obrigado, bom dia/boa tarde, até logo. <p>(Livro de sumários do 2º ano, dia 26 de Setembro de 2008).</p>
3º ano	<ul style="list-style-type: none">- Audição do conto “a pequena orquestra” de forma a trabalhar o valor do mês de Outubro – o acolhimento; exploração oral; momento de reflexão associando as personagens do texto que não se entendiam.- Diálogo: reconhecer a importância de aceitar os outros como são, com gestos de partilha e fraternidade;- Fim da aula com uma oração relacionada com o respeito pela diferença – o acolhimento;- Sugestão para reflectirem em família e desenho alusivo. <p>(Livro de sumários do 3º ano, dia 22 de Outubro de 2008).</p>
4º ano	<ul style="list-style-type: none">- A vida - um valor a respeitar.- Diálogo – identificação de situações de respeito pela vida a partir de gravuras;. Identificação dos benefícios destas atitudes.

	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura – <i>Mt. 20, 29-34</i>. - Exploração ideológica. - Construção de frases alusivas a gravuras que revelam respeito pela vida. - Dramatização da história (<i>Mt. 20, 29-34</i>). <p>(Livro de sumários do 4º Ano, dia 17 de Novembro de 2008).</p>
--	---

4.4- A cultura escolar e a assimilação de valores por parte dos alunos

A cultura desta escola, a forma de pensar e de agir da sua comunidade, traduz-se na cooperação, na disponibilidade para ajudar, na partilha de saberes e de materiais pedagógicos e na criação de um ambiente positivo, contribuindo para o bem-estar que se sente entre todos os elementos da comunidade educativa, desde os professores, aos alunos, aos pais e ao meio envolvente.

Esta cultura de bem-estar manifesta-se num clima positivo e de amizade entre todos. Nas palavras de uma das professoras da escola, o clima nesta escola é classificado:

“ Bom ambiente”, (...) “é neste clima que podemos proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem fundamentais à sua vida. Quanto à relação com os restantes funcionários da escola esta foi também sempre muito positiva, tendo sempre como base o respeito mútuo de qualquer uma das partes e prestando ajuda aos professores sempre que necessário. No decorrer do ano foi prestado um trabalho de equipa na escola, desde o pessoal auxiliar aos professores e alunos e procurámos a harmonia e o imenso espírito de camaradagem e com momentos de convívio”.
(Avaliação de desempenho docente, P 4)

O PEE baseia – se nos valores humanos e religiosos. Um dos seus princípios orientadores é a promoção plena do desenvolvimento da personalidade do aluno, proporcionando-lhe um equilíbrio e crescimento integral e preparando para uma reflexão crítica e consciente sobre os valores cívicos, culturais, morais e religiosos.

Neste último ano do PEE, a propósito de “os valores para a convivência”, os alunos reflectiram sobre os seguintes valores: paz, justiça, delicadeza, acolhimento, protecção da natureza, caridade, perdão, confiança e partilha/solidariedade.

Ao longo do ano lectivo 2008/2009 foram desenvolvidas várias actividades para interiorização dos valores acima citados. Eis algumas das actividades: audição de histórias (fábulas); elaboração de desenhos e textos; execução de canções e danças; encontro de vozes com o tema dos valores; festas da escola centrada nos valores (festa da família - decoração do palco com valores e na festa final); dramatizações (auto de natal e a vida de

S. Paulo); afixação mensal de um valor no átrio de entrada da escola; diversas celebrações religiosas e exposição de trabalhos dos alunos sobre os valores, no final do ano lectivo.

4.4.1 – Valores religiosos e humanos

Já atrás se fez referência à doutrina que informa todo o PEE, no despertar e crescer para os valores espirituais. Segundo o Ideário das Escolas Wilsionianas, a educação da fé é uma parte integrante da formação do aluno, a partir da sua vida concreta e de forma progressiva. Neste contexto, a dimensão religiosa é trabalhada de forma interdisciplinar e ao longo de todo o ano lectivo. No entanto, todas as semanas e todos os anos de escolaridade têm uma hora semanal de educação moral e religiosa católica. Salientamos aqui apenas algumas das actividades realizadas pelos alunos: elaboração de textos e desenhos sobre o centenário do nascimento do pastorinho Francisco Marto, sobre a vida de S. Francisco de Assis, Nossa Senhora de Fátima e orações.

Através dos trabalhos dos alunos podemos verificar a interiorização e vivência dos valores humanos e religiosos nas diferentes áreas e tempos do ano lectivo 2008/2009.



Figura 2 - Desenho do concurso: Jesus - Homem de paz



Figura 3 - A última ceia de Jesus



Figura 4 - Vários valores

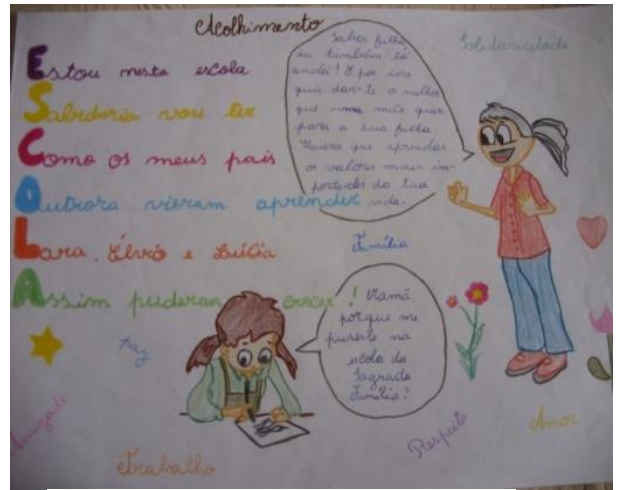


Figura 5 - Valor: acolhimento



Figura 6 - Valor: tolerância



Figura 7- Valor: amizade



Figura 8- Balões com vários valores



Figura 9 - Valor: ecologia

Podemos verificar os valores religiosos e humanos através das muitas celebrações religiosas que a escola celebra ao longo do ano lectivo. A missão da escola está bem expressa nestas comemorações.



Figura 10 - Caminhada da quaresma



Figura 11 - Aniversário dos direitos da criança



Figura 12 - Danças de roda, no dia da mãe



Figura 13 - Cartaz com a caminhada do advento



Figura 14 - Eucaristia dos 111 anos da fundação da escola



Figura 15 - Actividade sobre a vida de S. Paulo

As actividades curriculares e de enriquecimento do currículo foram direccionadas para um aprendizagem baseada em valores. Em muitas actividades reflectiu-se com grande entusiasmo e interesse, por parte dos alunos, em valores que por sua vez, eram associados atitudes e comportamentos. Deste modo, e tendo em conta os objectivos gerais do PEE, tentamos sensibilizar os alunos para o cultivo dos valores, incluindo a preservação ecológica da natureza que nos rodeia.

Quadro 11 - Valores trabalhados pelos alunos

valores	Textos dos alunos (transcrições)
Solidariedade	<p>Ser solidário é...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilhar os brinquedos; - Dar carinho; tratar bem todas as pessoas; - Partilhar roupas com quem precisa; - Ajudar os amigos; - Seguir o caminho de Jesus; - Ajudar os idosos; - Seguir o exemplo da Irmã Wilson; - Ajudar quem precisa; - Partilhar os alimentos com quem não os tem; - Participar em acções de solidariedade. <p>(Nota de campo: Valor - solidariedade, texto nº 2)</p>
Justiça	<p>A justiça é um direito que todos nós temos. Se não formos justos para com as pessoas, estas não vão ser nossas amigas. Quando somos justos uns para os outros quer dizer que somos honestos, somos amigos e pensamos também nas outras pessoas que nos rodeiam</p> <p>.</p> <p>(Nota de campo: Valor - justiça, texto nº 2, 25/2/2009)</p>
Liberdade	<p>Liberdade é uma capacidade que está dentro de nós e permite-nos escolher o melhor para nós e para os outros.</p> <p>A liberdade consiste em escolhermos o bem e evitar o mal.</p> <p>Sou livre porque brinco, estudo e aprendo a ajudar os outros.</p> <p>Devemos ajudar os que mais precisam mesmo que sejam diferentes de nós, como, por exemplo, os pobres e os animais.</p> <p>No dia 25 de Abril celebramos o dia da liberdade. Nesse dia, em 1974, as tropas saíram à rua com o cravo na ponta das armas. A partir desse dia muita gente ficou livre.</p>

	(Nota de campo: Valor - liberdade, texto nº 1, 5/2/2009)
Paz	<p>Se não houver paz No mundo só há guerra Mas se formos amigos, zás! Haverá paz em toda a terra. Com paz, amor e carinho Devemos contribuir Para que todas as crianças Possam sorrir.</p> <p>(Nota de campo: Valor - paz, texto nº 6, 20/4/2009)</p>
Responsabilidade	<p>Ser responsável é ser competente e consciente. Uma pessoa responsável cumpre as normas onde quer que esteja. Querem que vos dê um exemplo? Por exemplo, em casa, ser responsável é arrumar o nosso quarto sozinho sem que ninguém diga o que é para fazer; na escola, ser responsável é ter bom comportamento, boa postura, realizar um bom trabalho, fazer o que nos é pedido e obedecer. Nos recreios, ser responsável é brincar sem magoar e ofender. E, finalmente, nos lugares públicos, ser responsável é não perturbar as outras pessoas que estão connosco, seguir sempre as regras que nos são dadas e ser paciente. Eu acho que tenho sido responsável e competente pois tenho realizado um belo trabalho, tenho estado com uma bela postura, atenta, tenho colaborado um pouco com os trabalhos em grupo. É assim que somos responsáveis. Eu também acho que trato bem as minhas coisas: tomo banho sozinha, arrumo quase sempre a minha roupa suja e a minha roupa lavada e tenho uma boa alimentação. Mas preciso de ser um pouco mais responsável.</p> <p>(Nota de campo: Valor – responsabilidade, texto nº 4, 13/5/2009)</p>
Trabalho	<p>Maratona é uma palavra metafórica que significa fazer esforço, correr para ganhar. Eu acho que todos nós já devíamos ter entrado nesta corrida mas só vamos entrar agora. Eu vou tentar ganhar esta corrida. Vou começar já a maratona para no fim poder dizer: “consegui”. Eu tenho de estar sempre a pensar: vou conseguir, vou conseguir! Pois se não pensar assim vou desanimar e já não vou acreditar que consigo. Antes não estava na maratona mas agora vou estar com mais atenção. Nós só vamos dizer, fiz depois da prova de aferição. Agora para estarmos em primeiro na maratona devemos dizer: “devo fazer”. Esta maratona é mesmo importante e vamos ter muitas mais pela vida inteira.</p>

	<p>Eu quero ganhar esta maratona para ficar com muitos conhecimentos para toda a vida.</p> <p>(Nota de campo: Valor – trabalho, texto nº 6, 9/3/2009)</p>
Acolhimento	<p>Era uma vez, uma árvore e um junco. Estava um belo dia num bosque e a árvore e o junco conversavam:</p> <p>- Tu és tão fininho, ó junco, e eu sou tão grossa – disse a árvore com ar de gozo.</p> <p>- Eu bem sei que sou fininho mas a culpa não é minha – disse o junco.</p> <p>A intenção da árvore era gozar com o junco por ser tão fino e o junco sabia disso muito bem.</p> <p>Os dias foram passando e a árvore estava sempre a gozar do junco. Até que um dia deu uma forte ventania que arrancou as raízes da árvore e esta entrou em pânico e o junco ficou lá quieto.</p> <p>A árvore então aprendeu que não devemos gozar com os outros por causa do aspecto físico.</p> <p>(Nota de campo: Valor - acolhimento, texto nº 1, 25/03/2009)</p>

Um aluno do 2º ano fez um resumo sobre os três pastorinhos de Fátima:

Numa pequena aldeia viviam três crianças chamadas Lúcia, Francisco e Jacinta. Eram humildes crianças, não iam à escola mas cuidavam das ovelhas e rezavam muito a Jesus e a Nossa Senhora. No dia 13 de Maio, na Cova da Iria aparece Nossa Senhora aos três pastorinhos pedindo que eles continuassem a rezar para que houvesse paz no mundo.

(Nota de campo: Valores religiosos, texto nº 2)

As crianças têm uma grande capacidade de imaginação e criatividade. Um aluno do 4º ano escreveu o texto: “Se eu fosse um livro (Bíblia)”

Se eu fosse um livro seria de cor castanho claro com letras douradas como uma Bíblia. Gostaria que as pessoas tocassem com cuidado para não rasgar nenhuma folha. A Bíblia ensina-nos muitas coisas, às crianças, jovens, adultos e idosos. Há muitas falas de Moisés, de Jesus, etc. A Bíblia é muito preciosa, tem muitas folhas com magia para me fazer sorrir, contar algumas partes aos avós, tios, pais, primos e irmãos e até sonhar. Todas as crianças queriam ter uma bíblia como esta. Queria sonhar, contar e sorrir com os outros. Quando te vais deitar a tua mãe lê um pouco da bíblia para dormires!

(Nota de campo: Valores religiosos, texto nº 3, datado: 21/11/2008)

4.5 – A organização pedagógica em articulação com os artefactos dos alunos – a descrição da cultura organizacional e do clima escolar

A recolha dos elementos das actividades dos alunos das diversas turmas foi uma preferência na investigação. Estávamos conscientes como era importante para o estudo situá-los nos contextos e tempos em que iam sendo produzidos. Estes trabalhos dos alunos foram recolhidos mediante a observação participante, na tentativa de caracterizar a cultura emergente dessa actividade (Fino, 2000).

Por sua vez, a caracterização da cultura emergente das actividades dos alunos deve conter elementos de recolha do trabalho de campo, tais como organização do trabalho, actividades dos alunos, a recolha de artefactos resultantes da actividade dos alunos, entre outros (Brazão, 2008). Os artefactos são todos os trabalhos dos alunos realizados na sala de aula (Graue e Walsh, 2003, p.152).

Esta investigação teve como base a recolha de muitos trabalhos dos alunos onde podemos conhecer a articulação da programação das actividades escolares tendo por base o PEE e o PAE.

4.5.1 – Área de projecto do ano lectivo 2008/2009

Neste ano lectivo foi trabalhado o tema “O baú da nossa escola – vida e obra da Irmã Wilson”. O Conselho Escolar foi sensível ao tema porque a escola não poderá ignorar a comemoração dos 125 anos da Fundação da Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora das Vitórias e os 111 anos da fundação da escola.

A Irmã Wilson é um exemplo a seguir, na medida em que foi uma grande personalidade, portadora de elevados valores humanos e cristãos que está na base da fundação desta escola, através do envio de uma sua colaboradora com a missão específica de a fundar, em 8 de Dezembro de 1887. Desta forma, surgiu a ideia de evocar e valorizar a sua vida e obra, através do relembrar dos seus actos e dos valores que nos legou, património que nunca foi esquecido.

É esta a razão de a escola se orientar pela espiritualidade da Irmã Wilson e fundamenta-se numa educação ancorada nesses valores. Através de várias actividades, realizadas ao longo do ano, pretendem-se orientar toda a acção de formação integral dos alunos, sob a inspiração de tal legado. O horário para a sua concretização foi específico, de uma hora semanal, o tema do projecto foi trabalhado de uma forma interdisciplinar e com

uma ligação entre escola e família. A planificação desta área não disciplinar foi fundamentada, naturalmente, nos objectivos do PEE.

Assim, foi realizada a sua planificação anual, na qual cada turma trabalhou e empenhou-se na realização de diferentes actividades, consoante o subtema que lhe foi atribuído:

- ↳ “Bocadinhos da minha infância” - 1º ano
- ↳ “Lembranças que me fazem feliz” – 2º ano
- ↳ “O tesouro da minha Escola” – 3º ano
- ↳ “Pedaços de amizade” – 4º ano

Na fase de desenvolvimento da área de projecto foram realizadas várias actividades propostos no início do ano lectivo e outras actividades que foram surgindo: recolha de depoimentos de pais que frequentaram a escola, para constituição de um dossier com o testemunho do passado e do presente; realização de dossiers com desenhos alusivos à vida da Irmã Wilson; realização de cartazes, panfletos e postais; entrevistas a famílias sobre a escola no seu tempo; entoação de canções alusivas à Boa Mãe; visualização de pequenos filmes no âmbito de outro projecto, intitulado “Reflexos de um só corpo: elo dinamizador de um profundo olhar”, relacionado com a vida e obras deixadas pela Irmã Wilson na Ilha da Madeira; realização do filme com o título “Semeadora de obras” que retrata as obras deixadas pela Irmã Wilson; partilha de reflexões e emoções, sob formas orais e escritas, aquando da visualização dos filmes das diferentes escolas da congregação; eucaristias de comemoração dos 125 anos da fundação das CIFNSV e dos 111 anos da fundação da escola; e exposição, no átrio de entrada da escola, com todos os trabalhos realizados ao longo do ano lectivo 2008/09.

Os alunos fizeram reflexões individuais sobre o “tesouro” que é a sua escola e as motivações dos pais em colocá-los nela.

Recolha de algumas produções dos alunos sobre a escola e a vida e obra da Irmã Wilson:

Quadro 12 - Produções dos alunos sobre a escola, a vida e obra da Irmã Wilson

Tema	Textos dos alunos
Valores na escola	<p>Eu vim para esta escola porque é uma escola onde ensinam a sermos boas pessoas. A Palavra de Deus está presente todos os dias.</p> <p>(Notas de campo: Área de projecto, texto nº 9)</p>
Motivações para a frequência da escola	<p>Nesta escola compreendi a vida da Irmã Wilson. Ela é um exemplo para mim e para todos os meus colegas.</p> <p>Eu sinto-me bem nesta escola porque falo com todos. Os recreios são divertidos, só que são pequenos.</p> <p>As principais razões pelas quais os meus pais escolheram esta escola prendem-se com a compreensão dos valores sociais e humanos preconizados pela doutrina cristã, nomeadamente a humildade, a simplicidade e o amor ao próximo.</p> <p>(Notas de campo: Área de projecto, texto nº 1)</p>
A minha escola	<p>Na minha escola conversamos e trabalhamos muito sobre a Irmã Wilson, porque ela era muito carinhosa e ajudava os pobrezinhos, os doentes e as crianças.</p> <p>Ela quando era pequena era muito traquina e gulosa e eu também o sou.</p> <p>Na escola as professoras explicam tudo ao pormenor para nós percebermos melhor.</p> <p>A Boa Mãe ajudou a fundar esta escola, a escola Sagrada Família.</p> <p>(Notas de campo: Área de projecto, texto nº 3)</p>
Escola com valores	<p>Os meus pais escolheram esta escola porque tinham boas referências da escola e é uma escola com muitos valores.</p> <p>Dizem que é uma escola com muitas tradições, como por exemplo, no natal, vivemos todos intensamente essa época. Também na quaresma, no carnaval, etc.</p> <p>Os meus pais dizem que a escola transmite boa educação, ensina-nos a sermos solidários uns com os outros, coordenados, pontuais, organizados e acima de tudo responsáveis e felizes.</p> <p>É uma escola que prepara bem os alunos para poderem enfrentar o liceu e a vida quotidiana. É sobretudo uma escola com muita segurança.</p> <p>(Notas de campo: área de projecto, texto nº 5)</p>
Valores para a vida	<p>- Mamã porque me pôs na Escola Sagrada Família?</p> <p>- Sabes filha, eu também lá andei! E por isso quis dar-te o melhor que uma mãe quer para a sua filha.</p> <p>Quero que aprendas os valores mais importantes da tua vida.</p> <p>(Notas de campo: Área de projecto, texto nº 12)</p>

Os alunos ao trabalharem a metodologia de projecto desenvolveram competências sociais, de trabalho, de estudo e de autonomia. As competências sociais desenvolveram-se através de conversas, trabalho de grupo e brincadeiras entre eles. Os alunos colaboraram uns com os outros desenvolvendo assim competências ao nível da formação pessoal, social, cultural, moral e religiosa. Por outro lado, os professores procuraram sensibilizar os alunos para a importância do conhecimento da vida e obra deixada pela Irmã Wilson e despertaram para valores como a fé, o respeito, a disponibilidade e a solidariedade. Os alunos mostraram-se interessados, empenhados e motivados pelo tema e participaram em todas as fases do projecto com sucesso.

A metodologia utilizada no trabalho permitiu enriquecer as crianças tanto a nível pessoal como cívico, na medida em que as crianças aprenderam a respeitar a opinião dos outros através do confronto de ideias nos trabalhos de grupo, na apresentação de trabalhos e sua discussão.

A divulgação do projecto foi feita através de uma exposição de trabalhos, com textos e desenhos, na entrada da escola. Foi também apresentado o filme intitulado “Semeadora de obras”, na festa final, envolvendo toda a comunidade educativa. Esta divulgação teve ainda como objectivo sensibilizar os pais para a evolução dos seus educandos e informá-los, mais pormenorizadamente, de todo o desenvolvimento do projecto realizado ao longo do ano.

Foi muito gratificante constatar os resultados obtidos através dos trabalhos e reflexões dos alunos que integraram a exposição sobre o projecto.

Alguns trabalhos da exposição final :



Figura 16 - Irmã Wilson em criança ia levar açúcar aos podres

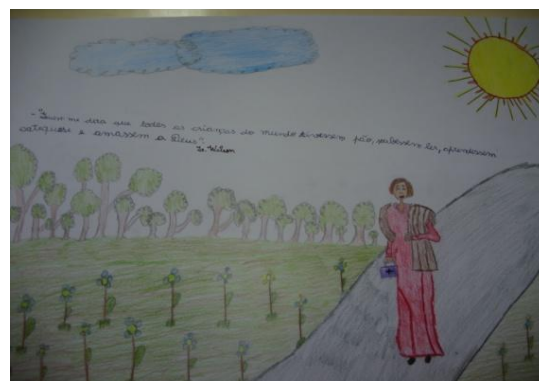


Figura 17 - A Irmã Wilson vai ao encontro dos doentes



Figura 18 - Texto e desenho sobre a Irmã Wilson



Figura 19 - Irmã Wilson aos 5 anos

Na área curricular não disciplinar, concretamente na área de projecto, os alunos do 3º ano escreveram uma carta aos pais onde se projectaram no ano de 2023: tinham acabado os seus cursos profissionais e resolveram partir em missão para Moçambique e Angola, seguindo a vida e obra da Irmã Wilson. É fantástico ver como os alunos “encarnaram”, na escrita da carta aos pais, a vida da Ir. Wilson e os valores que interiorizaram nas aulas do referido projecto.

Carta aos pais (sonho para o ano 2023)

<p>Angola, 22 de Junho de 2023</p> <p>Olá queridos pais, estou com muitas saudades vossas!</p> <p>Como vocês sabem vim ajudar muitas pessoas, estou a gostar imenso de estar aqui, porque realmente as pessoas têm muitas necessidades, por isso, sinto-me feliz porque estou a ajudá-las.</p> <p>O que estou a fazer, faz-me lembrar a Irmã Wilson e a sua missão grandiosa por tudo o mundo. Não deve ter sido nada fácil para a Ir. Wilson mas vale muito a pena, digo por experiência própria, estou a gostar!</p> <p>Despeço-me com um grande beijo do vosso querido filho.</p> <p>Até breve</p> <p>(Notas de campo: Carta aos pais, texto nº 1, 4/6/2009)</p>	<p>Queridos pais!</p> <p>Já terminei o curso de enfermeira e agora estou em missão em Moçambique.</p> <p>Estou a ajudar as crianças e adultos, também estou a fundar escolas como a Irmã Wilson.</p> <p>Também estou a dar-lhes de comer, de beber e brinco com eles....</p> <p>Eu levei um cãozinho para eles reconhecerem o que são animais domésticos.</p> <p>Um beijinho da vossa filha.</p> <p>(Notas de campo: Carta aos pais, texto nº 2, 4/6/2009)</p>
---	--

4.5.2- Praticar valores é educar para a felicidade

Todo o homem que nasce tem um grande desejo de ser feliz. Há muitas pessoas que têm muitas riquezas mas não são felizes. Então, como nasce a felicidade?

A escola oferece aos alunos do 2º, 3º e 4º anos este tema da felicidade ligado aos valores do PEE. Esta actividade é inovadora, extremamente útil na formação global dos alunos.

Falar em felicidade é falar numa formação integral do ser humano. Esta passa pelo desenvolvimento da inteligência emocional. Se o desenvolvimento da inteligência intelectual é importante, a inteligência emocional não o é menos. Infelizmente, as orientações programáticas emanadas do Ministério da Educação continuam a valorizar o Q.I. e a menosprezar o Q.E., a educação para os afectos e a educação para a felicidade.

A actividade da educação para a felicidade abrange o estudo dos sentidos/emoções, treino da emoção, dos sentimentos, amizade, pensamentos e comportamentos e aplicação de técnicas para trabalhar em equipa.

As actividades apresentadas na planificação anual da educação para a felicidade são inovadores e motivantes. De seguida apresentamos alguns tópicos: clarificação de emoções; audição e dramatização de histórias; desenho de pensamentos (sobre a escola, os colegas e a família); reflexão sobre sentimentos e pensamentos; identificação dos diversos pensamentos, com base na observação de imagens; distinção dos pensamentos positivos e negativos; simulação de diversos comportamentos (bons e maus) e construção do “barómetro da felicidade”.

Num mundo cada vez mais culturalmente diversificado, há que saber o que sentem os outros e qual a sua forma de exprimir essa forma de sentir. Cada pessoa é um ser único no mundo, com uma história de vida própria, somente por ela experimentada. Muitas das nossas dificuldades nas relações estão justamente porque esperamos que o outro aja conforme o nosso agir. E aqui surgem os conflitos. Segundo Cury (2004), precisamos de aprender a conhecer o mundo da emoção para cultivar a felicidade. Sendo assim, é preciso treinar a emoção para se ser feliz. Contudo, treinar a emoção é desenvolver as funções mais importantes da inteligência, tais como aprender a gerir os pensamentos, proteger a emoção nos focos de tensão, pensar antes de reagir, colocar-se no lugar do outro (empatia), perseguir os sonhos, valorizar a vida segundo valores, etc.

As respostas que compõem uma emoção são muito variadas. Para Damásio (2000, p. 81) existem algumas respostas às emoções que são evidentes: “ os músculos da face, adoptando as configurações características da alegria, da tristeza ou do medo”.

Na perspectiva de Caruso e Salovey (2007), a identificação das emoções consiste em saber o que as pessoas sentem, conversar sobre sentimentos, conseguir mostrar como se sentem, expressar sentimentos quando preocupado, sorrir quando feliz ou satisfeito, ler as pessoas com precisão e saber reconhecer os próprios sentimentos. A habilidade de identificar precisamente como as outras pessoas se sentem é fundamental não apenas para o sucesso e a felicidade, mas também para a nossa sobrevivência.

Os alunos aprendem a conhecer o que se passa à sua volta através dos sentidos, a expressar as suas emoções e perceber o que se passa dentro de nós e identificar sentimentos com base nos sinais corporais.

A educação para a felicidade implica conhecer-se para conhecer o outro, não esquecendo a nossa componente afectiva, concretamente a amizade, que é fonte de

felicidade e colabora no sucesso das nossas vidas e da daqueles que interagem connosco, enriquecendo os valores humanos, incentivando relações interpessoais gratificantes, altruístas, aproximando-nos o mais possível do maior desejo de todos nós, a felicidade devidamente alicerçada.

Após a observação dos cadernos dos alunos sobre a actividade da educação para a felicidade, podemos afirmar que o desenvolvimento da inteligência emocional é fundamental na formação integral dos alunos. Eis algumas reflexões dos alunos:

Quadro 14 - Textos dos alunos sobre sentimentos e pensamentos

Tema	Textos dos alunos
Aplicação dos sentimentos	<p>O João não emprestou o lápis à Isabel que era sua amiga. Ele ficou arrependido.</p> <p>Eu fiquei ciumenta quando a Mariana estava a brincar com a Marta e eu não queria que a Mariana brincasse com ela.</p> <p>O João ficou amuado porque não lhe davam o seu brinquedo.</p> <p>Eu fiquei frustrada quando não consegui fazer um trabalho.</p> <p>Eu fiquei impaciente quando a minha mãe não chegava do trabalho.</p> <p>Eu fiquei assustada quando o colega gritou na sala.</p> <p>Eu dei muito carinho quando vi pela primeira vez o gatinho da minha amiga.</p> <p>(Nota de campo: Educação para a felicidade, texto nº 3)</p>
Aplicação dos pensamentos	<p>Tirei uma má nota! Não vou passar de ano! – Ai Jesus</p> <p>Eles estão a rir de mim. De certeza que me estão a gozar! – convencido.</p> <p>Se eu quiser, consigo! – positivo.</p> <p>Fiz isso bem, mas já foi ontem... Hoje não tenho vontade - preguiçoso.</p> <p>(Nota de campo: Educação para a felicidade, texto nº 4)</p>
Barómetro da felicidade.	<p>Eu sou feliz porque os meus pais gostam de mim e ajudam-me e dão-me carinho e amor. Também sou feliz por ter uma casa. Eu sou feliz por poder estudar e ter escola porque algumas crianças não têm. Eu sou feliz porque tenho uma irmã com quem brinco e partilhar os brinquedos.</p> <p>(Nota de campo: Educação para a felicidade, texto nº 5)</p>

No fim do ano lectivo, a professora escreveu, no caderno da disciplina de educação para a felicidade:

“Parabéns!

Porque conseguiste expressar-te livremente nas actividades realizadas ao longo do ano. Continua a manifestar os teus sentimentos e pensamentos para conseguir ser cada vez mais feliz! Com muito carinho da tua Professora”.

“Parabéns! Tens um caderno muito arrumado com todas as actividades que realizamos. Continua a expressar os teus sentimentos e pensamentos para conseguir ser cada vez mais feliz”.

“Parabéns! Tens um caderno lindo, cheio de vivências!

Continua a partilhar os teus sentimentos, pensamentos e comportamentos bons, de forma a seres cada dia mais feliz”.

(Nota de campo: Educação para a felicidade, texto nº 10)

4.5.3 – As produções dos alunos relacionadas com o Plano Anual de Escola

O PAE apresenta um quadro de acção e concretização educativa que assenta nos princípios orientadores estabelecidos pelo PEE e o PCE. Por conseguinte, o PAE constitui, em conjunto com o PEE um dos principais instrumentos de trabalho de todos os professores. Este documento tem uma vigência anual e define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades.

Durante o ano lectivo 2008/2009 existiu uma grande abertura da escola ao meio e uma variedade de projectos em que a escola se envolveu, como se pode verificar no quadro seguinte.

Quadro 15 - Mapa das actividades do ano lectivo 2008/09

Mapa das actividades do ano lectivo 2008/09			
Festas	Intervenientes	Calendarização	Local
Abertura do ano lectivo	Comunidade escolar	22 de Setembro	Escola
Dia da alimentação	Turmas	16 de Outubro	Escola
Feira do livro	Comunidade escolar	10 a 14 de Novembro	Escola
Dia do “pão-por-Deus” / S. Martinho	Alunos e professores	31 de Outubro	Escola
Advento	Alunos e professores	02 a 16 de Dezembro	Escola
111 Anos da Fundação da Escola	Comunidade escolar	09 de Dezembro	Escola/igreja
Festa de natal	Comunidade educativa	18 de Dezembro	Salão paroquial
Fundação da Congregação	Comunidade escolar	12 a 16 de Janeiro (15 de Janeiro)	Escola
Dia de S. Valentim/ Dia da amizade	Turmas	13 de Fevereiro	Escola
Carnaval	Comunidade educativa	20 de Fevereiro	Cidade de Santana
Quaresma (via sacra)	Comunidade escolar	02 a 23 de Março	Escola/salão paroquial
Dia de São José/Dia do Pai	Turmas	19 de Março	Escola
Festa da páscoa	Comunidade escolar	27 de Março	Escola
Dia da mãe	Turmas	30 de Abril	Escola
Semana da Família	Comunidade escolar	11 a 15 Maio	Escola

Dia da criança	Comunidade escolar	1 de Junho	Local a determinar
Dia do ambiente	Alunos	5 de Junho	Escola
Passeio escolar	Comunidade escolar	Data a definir	
Festa de encerramento do ano lectivo	Comunidade educativa	26 de Junho	Salão paroquial

Para uma melhor explicitação, vamos apresentar os temas e actividades por ordem cronológica.

Abertura do ano escolar

O ano lectivo 2008/2009 teve início no dia 10 (pré - escolar) e 22 (1º ciclo) de Setembro de 2008. Todos os alunos foram recebidos pelas suas educadoras, no caso do pré-escolar, e pelos professores curriculares e de enriquecimento do currículo, no caso dos alunos do primeiro ciclo. Para alguns é o início de uma nova etapa na sua aprendizagem, para outros é a continuação do seu trabalho de formação.

Após a recepção os alunos ficaram nas suas respectivas salas com as suas professoras e educadoras, onde realizaram actividades lúdicas e organizaram o seu material escolar. Todos os professores e educadores da escola desejaram a todos os seus alunos um ano lectivo repleto de sucessos.

Dia da alimentação

O dia mundial da alimentação foi comemorado na escola com a elaboração de uma roda dos alimentos “verdadeira” (cada aluno trouxe de casa um alimento). Depois da formação da roda dos alimentos foram realizadas diversos jogos, tendo por base uma alimentação saudável e equilibrada.

A educação alimentar é fundamental na educação integral dos alunos. Sendo assim, foram programadas as seguintes actividades: realização da “roda dos alimentos” com produtos da terra que os alunos trouxeram de casa; realização do jogo do “cubo da alimentação” com perguntas e respostas sobre os diferentes grupos de alimentos; entoação de canções alusivas à alimentação; diálogo sobre os hábitos alimentares: o que se deve

comer mais, o que se deve comer menos, o que se deve comer moderadamente e os alimentos que devem ser evitados; interpretação da roda dos alimentos (os diferentes grupos dos alimentos e a importância de cada um deles para o nosso organismo) e realização de trabalhos alusivos, textos e desenhos para expor nos placares.

Salientamos o empenho de todo o corpo docente, principalmente o da professora de educação alimentar, dos alunos e de pais na preparação e execução das actividades para este dia. Os alunos demonstraram grande empenho e interesse na concretização real da “roda dos alimentos” e nas diferentes actividades realizadas, quer nas curriculares quer nas actividades de enriquecimento do currículo, nomeadamente na disciplina de educação alimentar.

Os pais e familiares dos educandos colaboraram na “roda dos alimentos”, trazendo produtos da terra que tinham em casa, uma vez que grande parte das famílias praticam a agricultura nos seus pequenos terrenos.

Quadro 16 - Textos sobre o dia da alimentação

Comentário	Textos dos alunos
<p>Uma aluna do 3º ano escreve um texto criativo sobre alguns legumes</p>	<p>Se eu fosse um espinafre, fugia para não ser comido!</p> <p>Eu fugia e ia para a floresta, onde encontraria os meus grandes amigos vegetais.</p> <p>Se eu fosse espinafre era uma linda princesa, sempre muito bem vestida. Os meus pais eram o rei tomate e a rainha alface.</p> <p>Nós íamos todos os dias passear, fazer jogos divertidos e muitos piqueniques ao ar livre.</p> <p>Também gostava de ter um irmão nabo. Todos iam gostar muito da minha família... todos menos a bruxa, a beringela! Mas, ela não perde por esperar: um dia eu e os meus amigos vamos acabar com ela!</p> <p>Eu, a minha família e os meus amigos somos muito felizes no reino dos vegetais!</p> <p>(Notas de campo: Dia da alimentação, texto nº 1)</p>
<p>Dia da alimentação</p>	<p>Se comermos muito</p> <p>Engordamos muito.</p> <p>Se comermos bem</p> <p>Ficamos muito bem.</p> <p>Não podemos comer pouco</p> <p>Porque o estômago fica louco.</p> <p>Devemos comer o adequado</p> <p>Que ele fica maravilhado.</p>

Feira do livro

Durante a semana de 17 a 21 de Novembro de 2008 realizou-se a feira do livro, na escola. Na sexta-feira, 21 de Novembro, recebemos a escritora Isabel Fagundes, que nos falou da sua experiência e respondeu às perguntas dos alunos. Os alunos do 4º ano dramatizaram, através de fantoches, a história da sua autoria: “A bruxinha Matilde e o elefante verde”. No final, a escritora visitou a feira do livro.

A feira do livro foi preparada duas semanas antes da sua realização. Os momentos de preparação foram importantes na medida em que todos se envolveram nas tarefas com grande empenho, desde a recepção e verificação dos livros aos cartazes para a sala da feira.

As actividades que se realizaram na feira do livro: dramatização da história: “A bruxinha Matilde e o elefante verde”; entoação de canções alusivas ao livro; visita e exploração dos livros da feira; identificação dos valores das histórias trabalhadas; reflexão dos valores com as atitudes dos alunos; realização de desenhos/ilustrações; produção de vários textos (escrita criativa); convívio entre os alunos da escola, pessoal docente e não docente; recorte e colagem de pedaços de papel para a construção da cara da escritora e preparação da visita da escritora Isabel Fagundes.

Nesta feira foi importante a decoração da sala com desenhos e frases sobre a leitura e o livro, a visita da escritora, a colaboração dos professores na organização e venda dos livros. Os alunos do 4º ano empenharam-se na apresentação do teatro à comunidade escolar, estando presente a escritora.

Todas as turmas visitaram a feira. Tivemos a oportunidade de observar que algumas professoras sentaram-se no tapete com os alunos e leram uma história.

Esta feira do livro foi importante para os alunos; tentámos sensibilizá-los para o valor do livro. Que os valores podem ser interiorizados pelos alunos, podemos verificar com a criação do texto “O livro dos valores”.

Quadro 17 - Textos sobre a feira do livro

Comentário	Textos
A feira foi muito	Era uma vez um menino chamado André. Este foi à livraria com o seu pai para comprar um livro e o André pediu ao pai:

<p>rica no aspecto do desenvolvimento da leitura e da escrita. Os alunos realizaram textos com muita criatividade e imaginação. Vejamos a história: o livro dos valores</p>	<p>- Pai eu quero este livro, ele fala dos valores e nós estamos a trabalhar isto na escola, será que mo podes comprar?</p> <p>E o pai respondeu:</p> <p>- Tens a certeza que queres esse livro?</p> <p>- Sim pai, tenho a certeza. – Respondeu o André.</p> <p>- Então está bem eu compro-te esse livro. – Respondeu o pai.</p> <p>Depois de comprarem o livro, foram para casa e o André foi mostrar o seu livro a mãe.</p> <p>A mãe quando viu o livro ficou muito contente, porque o livro era igual ao que a sua mãe lhe tinha dado quando era mais nova.</p> <p>O André foi para o quarto e abriu o livro. Lá dentro parecia que havia magia, aquele livro tinha a magia dos valores.</p> <p>O André gostava do livro e cada vez que o lia aprendia outros valores!</p> <p>Um dia, o André fez um cartaz com os valores que aprendeu e todos os seus colegas gostaram muito.</p> <p>Daí em diante, todos quiseram ler os livros dos valores e praticá-los.</p> <p>(Notas de campo: Feira do livro, texto nº 1)</p>
<p>O jornal da escola historiou o acontecimento da feira do livro e a visita da escritora madeirense, Isabel Fagundes</p>	<p>O intuito da feira é o de incentivar e motivar os nossos alunos para a leitura, transportando-os para um mundo de fantasia, onde a sua imaginação possa voar livremente.</p> <p>A feira foi dinamizada com diversas actividades, entre elas a “Hora do conto”. Para além desta actividade, recebemos a visita da escritora madeirense Isabel Fagundes.</p> <p>Esta foi presenteada com uma peça de teatro de um dos seus livros: “A Bruxinha Matilde e o Elefante Verde”. Uma história divertida que apela aos leitores que cuidem da Natureza. A história foi trabalhada por todos os alunos da escola.</p> <p>A escritora Isabel Fagundes apresentou-se aos alunos e respondeu a todas as suas perguntas e mais algumas!!! Estes quiseram saber de tudo relacionado com a vida da escritora e a forma como trabalha os seus livros!</p> <p>Jornal “Amigos” nº 11</p>

Pão por Deus e S. Martinho

O dia do “pão por Deus” foi comemorado na escola com bastante entusiasmo. A cada turma foi atribuída a tarefa de visitar e dar alegria a quem mais precisa dela. Os alunos do 4º ano foram visitar o centro de saúde e levaram algumas prendas para os idosos enquanto o 1º, 2º e 3º anos foram visitar três senhoras velhinhas e doentes. Nesta visita os alunos cantaram algumas canções relacionadas com esta época.

Nas actividades curriculares e de enriquecimento do currículo os alunos elaboraram alguns textos sobre São Martinho e “pão por Deus”, dialogaram sobre a importância da festividade e do que representa e contaram histórias alusivas à época.

No fim do dia, a escola ofereceu a cada aluno castanhas, nozes, frutos e doces para colocarem no cesto ou saco.

À tradição do “pão por Deus” vêm alguns valores associados, tais como caridade, partilha e solidariedade. Foram trabalhados nas diversas actividades estes valores, concretizados com a visita aos idosos, apesar do tempo não ser o mais indicado, uma vez que estava a chover. Todas as turmas foram bem acolhidas pelos locais por onde passaram; entoaram diferentes canções alusivas à época e ofereceram um pequeno presente de forma a viverem o espírito de solidariedade que é o “pão por Deus”.

Nas actividades curriculares e de enriquecimento do currículo, os alunos elaboraram alguns textos sobre São Martinho e “pão por Deus”, dialogaram sobre o que esta tradição representa e a importância da festividade, contaram histórias alusivas à celebração.

A experiência revelou-se extremamente positiva para todos aqueles que participaram. Pode-se comprovar através de textos dos alunos.

Quadro 18 - Textos sobre o "pão por Deus" e S. Martinho

Comentário	Textos dos alunos
Os sentimentos vividos pelos alunos e idosos	<p>Nós estávamos muito ansiosos para ver os velinhos felizes. Chegamos lá cantando e vimos os velinhos a sorrir. Demos-lhes um cartão em forma de coração e com uma mensagem feita por nós, um pacote de bolachas e um saquinho de castanhas. Eles ficaram muito contentes! (...)</p> <p>Quando saímos de lá sentimo-nos muito felizes porque ajudamos as pessoas a sentirem-se melhores!</p> <p>(Notas de campo: “Pão por Deus” e S. Martinho, texto nº 1)</p>
Os alunos do 3º ano manifestaram a alegria de visitar uma senhora velhinha que vive muito perto da escola	<p>Nós, alunos do 3º ano levámos dois cestos de alimentos e uma flor à senhora muito simpática. Essa visita foi muito gratificante, porque ela gostou da nossa companhia e nós dela. Foi uma manhã bem passada e divertida.</p> <p>Quando lá chegámos cantámos a canção do “pão por Deus” e oferecemos-lhe o cestinho com bolachas, maçãs, massa, arroz e latas de atum.</p> <p>No fim oferecemos-lhe também uma rosa amarela com brilhantes.</p> <p>A senhora é velhinha, tem 98 anos e é muito simpática.</p>

	(Notas de campo: Pão por Deus e S. Martinho, texto nº 5)
Pelos textos dos alunos do 4º ano podemos apreciar a alegria e a felicidade de terem visitado os idosos do centro de dia de Santana	<p>Na nossa escola também se festeja o Pão por Deus que é uma festa antiga. Mas este ano foi um bocadinho diferente. Nós este ano fomos ao Centro de Saúde de Santana visitar os velhinhos e os doentes acamados. (...)</p> <p>Nós também levámos alguns alimentos num cabaz: frutos da época e bolachas para dar aos idosos e aos doentes para eles comerem e um postal em forma de coração.</p> <p>Nós levámos as outras coisas dentro de dois rebuçados gigantes! Não foi engraçado?</p> <p>E nem sabem o que é que aconteceu? Os idosos ficaram muito contentes pelas prendas que nós lhes oferecemos.</p> <p>De seguida, tivemos um lanche e posteriormente fomos visitar os doentes acamados e alguns até choraram de alegria só de ver a nossa presença. Foi um dia inesquecível.</p> <p>(Notas de campo : “Pão por Deus” e S. Martinho, texto nº 14)</p>

Advento e natal

No dia 3 de Dezembro de 2008, reuniram-se todos os alunos da escola para iniciarmos a caminhada do advento. O primeiro encontro versou sobre o profeta Isaías e Nossa Senhora, sobre a palavra de Deus e o encontro que devemos ter com ela. A turma de 4º ano foi a responsável pela apresentação aos colegas.

No dia 9 de Dezembro, reuniu-se toda a comunidade educativa, na igreja paroquial de Santana, com dupla intenção: a eucaristia de natal e a comemoração dos 111 anos da fundação da escola. Esta foi animada pelos alunos.

No dia 10 de Dezembro, na parte da manhã, realizou-se o 2º encontro da caminhada do advento. Esta versou sobre João Batista e o baptismo por ele realizado. Cada aluno comprometeu-se a ser solidário com quem mais precisa. A apresentação do encontro foi da responsabilidade da turma do 3º ano.

Dia 16 de Dezembro foi o último encontro na caminhada do advento. Este foi orientado pelas turmas de 1º e 2º anos. Depois dos alunos assistirem a uma peça de teatro sobre a falta de cuidado com a natureza, os alunos tomaram o compromisso de tentar proteger a natureza. Assim, prometeram reciclar mais e evitar comportamentos incorrectos com a natureza.

No dia 18 de Dezembro teve lugar a festa de natal. Os alunos foram recebidos pelas 8.30h. Ao longo da manhã foram realizados ensaios e preparativos para as apresentações. Às 12.30h, toda a comunidade escolar se juntou na cantina da escola e iniciámos o almoço conjunto de natal. A festa teve lugar no salão paroquial de Santana e iniciou-se às 15.30h. No final da mesma ocorreu um lanche, partilhado entre toda a comunidade educativa.

A realização da festa de natal tem por objectivo comemorar o nascimento de Jesus. Na sua preparação, os alunos reflectiram alguns dos valores do natal como mensagem de Jesus Cristo para todos; conheceram algumas das tradições do natal madeirense e do meio sócio-cultural onde vivem. Todos os elementos da comunidade escolar colaboraram na preparação do natal, quer a nível espiritual quer material. Este tempo foi de convívio entre todos os elementos da comunidade educativa, dentro do espírito natalício.

Na avaliação da festa de natal foram salientados os seguintes aspectos positivos: “a participação dos pais, professores, alunos e auxiliares; o horário da festa; o almoço com os alunos; o empenho dos professores; as actividades ricas com mensagens de valores; o som alto e os adereços”. (Acta nº 311 do conselho escolar, de 12 de Janeiro de 2009)

Quadro 19 - Textos dos alunos sobre o advento e festa de natal

Comentário	Textos dos alunos
<p>Descrição sobre a preparação do natal</p>	<p>O advento é a caminhada até ao natal e na minha escola cada turma teve de apresentar um valor.</p> <p>A turma do 3º ano, na qual eu faço parte, escolheu o valor da solidariedade.</p> <p>Nós devemos preparar o nosso coração para a vinda de Jesus, esforçando-nos no comportamento e estarmos atentos ao que os pais e professores nos dizem.</p> <p>E nunca esquecer de rezar a Jesus.</p> <p>(Notas de campo: Advento e natal, texto nº 1)</p>
<p>Explicação da festa de natal, na escola</p>	<p>A festa iniciou-se com o tradicional auto de natal, elaborado pela turma do 4º ano e pré-escolar.</p> <p>Depois de todas as turmas terem actuado, para nossa surpresa, chegara um convidado especial para nós. Pois é como estamos no Natal, o convidado seria nem mais , nem menos que o Pai Natal! Ele trouxe presentes para oferecer e não foram poucos. Foram milhares de presentes para os alunos e para os professores.</p> <p>Depois da festa, descemos para a escola para o lanche partilhado feito por cada turma que trouxe batatas fritas, pizzas, salgadinhos e muito mais.</p> <p>A seguir quando tudo acabou fomos para casa com os presentes que fizemos na escola para oferecer à nossa família.</p>

	<p>(Notas de campo: Advento e natal, texto nº 5)</p>
Valores retratados na escrita dos alunos	<p>No dia 25 de Dezembro, o Pai Natal foi entregar as prendas às crianças e deixou-os um postal que dizia: “feliz natal e não se esqueçam que no Natal, a coisa mais importante que devemos celebrar é o nascimento do Menino Jesus, pois sem Ele nós não existiríamos”.</p> <p>Depois quando as crianças acordaram leram o postal e aperceberam-se que o Natal não se celebra porque o Pai Natal entrega as prendas, mas celebra-se porque o Deus Menino nasceu para nos salvar!</p> <p>(Notas de campo: Advento e natal, texto nº 6)</p>
	<p>O Natal é um dia muito especial, sabem porquê?</p> <p>Porque Jesus nasceu. No Natal, as crianças fazem os seus pinheiros de Natal, mas o mais importante é Jesus. O presépio é constituído por Maria, José, Menino Jesus e os reis magos...</p> <p>Será que o pai Natal é o mais importante?</p> <p>Não é, o mais importante é Jesus...</p> <p>Não se devem esquecer que o pai Natal não é o mais importante no Natal...</p> <p>(Notas de campo: Advento e natal, texto nº 10)</p>
	<p>O Natal é a festa do nascimento de Jesus...</p> <p>Sabem qual é a coisa mais importante do Natal?</p> <p>Então eu digo-vos, é a família, a felicidade, o amor e a solidariedade.</p> <p>Eu gosto muito do Natal. E vocês? Tenho a certeza que sim!...</p> <p>(Notas de campo: Advento e natal, texto nº 13)</p>
	<p>A minha mãe quando era criança também andou na minha escola e contou-me que era um pouco diferente, pois só uma Irmã era professora para todas as disciplinas mas ainda havia tempo para rezar, ensaiar para os anjos que iam cantar na noite de natal, a romagem das crianças da escola das Irmãs e ainda as receitas do natal.</p> <p>(Notas de campo: Advento e natal, texto nº 1)</p>
Alguns pais partilharam a vivência do natal quando andavam na escola.	<p>Quando eu andava na escola primária festejava o natal da seguinte maneira: fazíamos desenhos, ensaiávamos peças natalícias e cânticos alusivos ao natal.</p> <p>As Irmãs (professoras) escolhiam os que tinham mais jeito para interpretar peças, os que cantavam, entoavam os cânticos ensaiados por elas e os restantes ajudavam na decoração da sala...</p> <p>O natal é uma época que diz-me muito, eu gosto desta época, porque passamos em família, fazemos o presépio, vamos à missa do parto, à missa do galo e às</p>

romagens.

(Notas de campo: Advento e Natal, texto nº 2)

Aniversário da fundação da Congregação

No dia 15 de Janeiro de 2009 comemorou-se a fundação da CIFNSV, sendo este ano um ano especial, já que se comemoram os 125 anos da sua fundação. A fim de participarem nas actividades de comemoração, os alunos do 4º ano deslocaram-se ao Funchal para uma celebração eucarística na Igreja do Colégio, juntamente com alunos de outras escolas da Congregação.

A nível de escola, celebrámos esta festividade no dia 20 de Janeiro de 2009. Esta contou com a presença de todas as turmas da escola e realizou-se às 11.15h da manhã.

O encontro consistiu na apresentação da vida e obra da fundadora e do trabalho actual da congregação, nas diferentes partes do mundo, concretamente na Índia, Moçambique e Angola. Os alunos puderam observar fotos da missão das Irmãs nestes países e estes ficaram sensibilizados para partilhar algum valor monetário para ajudar as crianças que não têm material escolar e escola.

No dia 25 de Março gravámos o filme, feito pelos alunos, sobre as obras da Irmã Wilson, na ilha da Madeira. Este trabalho está integrado no projecto “Reflexo de um só corpo: elo dinamizador de um profundo olhar”, dinamizado pelo Externato de S. João. Este projecto surgiu de uma necessidade de unificar as escolas da congregação, orientadas pelos mesmos ideais da Irmã Wilson. Por conseguinte, este projecto pretendeu fornecer a reflexão, a produção e a partilha de vivências por parte de todas as escolas da congregação.

O trabalho desenvolvido com os alunos na elaboração do filme sobre as diversas obras da Irmã Wilson na Madeira foi excelente. As personagens encarnaram os sentimentos da grande fundadora que foi a Irmã Wilson e das outras pessoas que estiveram implicadas nas diversas fundações. O filme estava bastante bonito, bem conseguido e a mensagem transmitida era explícita. Este filme está disponível no Youtube (<http://www.youtube.com/watch?v=4tTTwoXAHmc>). .

A novidade de saberem a quantidade de obras deixadas pela Irmã Wilson e todo o trabalho desenvolvido, e na altura bastante difícil, para levantar todas elas, fez com que os alunos tivessem mais amor à vida e obra da Irmã Wilson. Deixou de ser um tema abstracto para se transformar numa realidade próxima e actual. O facto de descobrirem que esta

escola foi a primeira a ser fundada, contribuiu para esta forte noção da realidade das obras criadas pela Irmã Wilson.

No âmbito das celebrações dos 125 anos da fundação da congregação e integrado na área de projecto, foram realizadas diversas actividades ao longo do ano lectivo, entre outras realizadas fora da escola em conjunto com outras escolas da mesma congregação. Todas as turmas trabalharam a nível das actividades curriculares. Os alunos fizeram muitos textos sobre a vida e obra da Irmã Wilson. Estes foram expostos dentro da sala de aula e os melhores no placar, no pátio. Eis alguns:

Quadro 20 - Textos sobre a vida e obra da Irmã Wilson

Textos sobre a vida e obra da Irmã Wilson	
Sabem quem era a Boa Mãe?	Irmã Wilson era boa amiga
A Boa Mãe era a irmã Wilson	Amiga dos pobres e velhinhos
Irmã muito carinhosa	Velhinhos que precisavam de comida
Carinhosa porque dava carinho	Comida que a Irmã Wilson oferecia
Carinho às pessoas	Oferecia a todas as pessoas que precisavam
Às pessoas que necessitavam.	Precisavam de carinho, amor e amizade
A Boa Mãe era uma religiosa	Amizade em especial pelas crianças
Religiosa muito querida	Crianças que precisavam de aprender a catequese e a ler
Querida por ser simpática	Ler histórias e livros de Jesus
Simpática com toda a gente	Jesus, o grande amigo da irmã Wilson.
Gente que ajudava	(Notas de campo: Fundação da Congregação e Ir. Wilson, texto nº 14)
Ajudava com a sua bondade	A Boa Mãe dava muito carinho
Bondade porque era bondosa.	Carinho, amor e paz
Ela era solidária	Paz para todas as pessoas
Solidária porque ajudava	Pessoas que estavam doentes
Ajudava quem necessitava!	Doentes que precisavam de ajuda.
Ela era enfermeira porque gostava	A Boa Mãe ajudava os velhinhos
Gostava de ajudar os doentes.	Os velhinhos que precisavam de Jesus
E com muita alegria	A Boa Mãe ajudava as pessoas.
Presto homenagem	(Notas de campo: Fundação da congregação e Ir. Wilson, texto nº 8)
Homenagem aquela mulher	
Mulher a que todos chamavam	
Chamavam de Boa Mãe.	
(Notas de campo: Fundação da congregação e Ir. Wilson, texto nº 12)	

<p>A Irmã Wilson é boa Boa Mãe, Mãe que dá muito carinho, Carinho e amizade, Amizade muito humilde Humilde ajudando as crianças Crianças, pobres e doentes Doentes que ficaram curados Curados e felizes, Felizes ficamos nós!</p> <p>(Notas de campo: Fundação da congregação e Ir. Wilson, texto n° 18)</p>	<p>Uma senhora muito carinhosa Chamada Boa Mãe Era solidária e muito bondosa Ajudava as pessoas no bem!</p> <p>(Notas de campo: Fundação da congregação e Ir. Wilson, texto n° 3)</p> <hr/> <p>A Boa Mãe fundou a catequese e sempre que ensinava a catequese dizia: “ Deus é nosso Pai e o nosso melhor e mais querido amigo. Oh! Como Deus é bom.”</p> <p>(Notas de campo: Fundação da congregação e Ir. Wilson, texto n° 1)</p>
---	--

A Irmã Wilson foi bastante corajosa e forte na sua vontade de ajudar quem mais precisava. O exemplo de coragem e força de vontade da Irmã Wilson é um bom exemplo a ser seguido por todos nós.

Em suma, os alunos ficaram a compreender melhor a Irmã Wilson, o que lhes fez despertar a consciência para o espírito solidário que todos devemos abraçar. Além destes aspectos, os alunos manifestaram o desejo de seguir o bom exemplo dado pela Boa Mãe (nome dado pelo povo da Madeira).

Dia da amizade

O dia da amizade foi comemorado no dia 16 de Fevereiro, a partir das 16.15h. Para tal foi realizado “o amigo secreto” em cada turma e neste dia foram entregues as cartas e mensagens de amizade entre os alunos e o sorteio de padrinhos e afilhados entre as turmas do 2º e 1º anos e 4º e 3º anos, respectivamente, e a pré-escolar entre os colegas do seu grupo. O momento do sorteio dos padrinhos e afilhados também foi bastante positivo na medida em que cada aluno ansiava saber quem sairia no sorteio como amigo. Depois da distribuição das mensagens, os alunos do pré e 3º ano interpretaram uma canção sobre a amizade.

Para o sucesso da comemoração do dia da amizade houve um bom empenho e dedicação dos alunos na partilha de mensagens que iam sendo postas no marco do correio, isto é, a realização do chamado amigo secreto. A canção escolhida alusiva ao dia da

amizade também foi bem seleccionada e entoada pelos alunos. Contudo, a animação poderia ser mais rica, com a entoação de poemas, frases e quadras sobre a amizade.

Quadro 21 - Alguns textos dos alunos sobre a amizade

Textos dos alunos sobre a amizade	
<p>A amizade é ser feliz Feliz com os nossos amigos Amigos do coração. Coração que nos dá força Força para estudar... Alegre, estou hoje, Hoje, este dia de amizade Amizade é tão boa... Amizade que todos nós temos Temos que guardar no nosso coração Coração que ama os nossos amigos.</p> <p>(Notas de campo: Dia da amizade, texto nº 1)</p>	<p>Amizade é ser amigo de todos. Amizade é brincar com todos, menos os que não temos confiança. Quem não é amigo dos outros também não é amigo de si mesmo... A amizade é uma das palavras mais importantes para a nossa vida.</p> <p>(Notas de campo: Dia da amizade, texto nº 4)</p> <hr/> <p>Amizade é um sentimento muito bom porque podemos fazer amigos... Para podermos fazer amigos devemos criar laços ou seja cativar.</p> <p>(Notas de campo: Dia da amizade, texto nº 3)</p>

Carnaval

Nos preparativos para o desfile de carnaval, verificámos que houve um enorme interesse por parte de todos os intervenientes. Na escolha do tema, os professores tiveram em conta o tema do PEE “os valores para a convivência”. Sendo assim, escolheram o tema dos animais que está relacionado com as fábulas e sabemos que estas transmitem valores. Por sua vez ligaram a um tema bíblico, “a arca de Noé”. Na verdade, os valores cívicos uniram-se a valores religiosos.

O tema do carnaval foi trabalhado nas aulas curriculares e nas actividades de enriquecimento do currículo, concretamente no clube de língua portuguesa. Para motivação do tema o texto bíblico foi lido e reflectivo.

Nos preparativos para o desfile houve grande interesse de todos os elementos da comunidade escolar. Salientamos o empenho de alguns encarregados de educação na decoração do carro e, por fim, os fatos dos professores, incluindo a directora e alunos, que se enquadravam perfeitamente no tema escolhido.

Nas duas semanas anteriores ao desfile do carnaval os professores juntamente com os alunos construíram o compadre e a comadre que ficou no pátio da escola (tradição vivida pelo povo de Santana). Para além disso, as salas de aulas e os placares do pátio foram enfeitados com o tema do carnaval e o carro alegórico foi decorado com uma barco (arca de Noé).

Realizou-se o desfile de carnaval de todas as escolas do concelho de Santana. Este iniciou-se, ainda na nossa escola, com a maquilhagem dos alunos. Após os últimos preparativos, toda a comunidade escolar se deslocou para a Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral, de onde se iniciou o desfile. Este percorreu as principais artérias da cidade de Santana e terminou no Parque Temático da Madeira.

Quadro 22 - Textos dos alunos sobre o carnaval

Comentário	Textos dos alunos
<p>O texto fala do tema de carnaval relacionado com os valores</p>	<p>A Arca de Noé é um tema que fala em animais.</p> <p>Através dos animais podemos contar histórias e todas têm moral chamando-se de fábulas que há muitos anos atrás, até antes de Cristo, já eram contadas por todas as pessoas.</p> <p>As fábulas transmitem-nos lições de vida e demonstram-nos que devemos aprender com os animais.</p> <p>Um dos deveres que cada pessoa deveria ter era respeitar os animais porque eles ensinam-nos a viver com valores.</p> <p>A Escola Sagrada Família vai participar num cortejo em Santana e vamos disfarçados de animais. É uma homenagem aos animais, pois eles bem merecem.</p> <p>Vamos todos respeitar os animais.</p> <p>Através dos animais podemos aprender a viver com valores.</p> <p>Em Santana, as pessoas contavam histórias de animais com moral para aprenderem os valores que a vida tem.</p> <p>(Nota de campo: Carnaval, texto nº 1)</p>
<p>Após a leitura do texto bíblico, os alunos reflectiram e passaram para o papel a sua reflexão</p>	<p>Um dia Deus disse a Noé:</p> <p>- Haverá um grande dilúvio e terás de fazer uma grande arca em que caiba um par de cada espécie.</p> <p>Noé começou logo a construí-la, e depois Deus orientou todos os animais para dentro da arca e Noé, sua mulher, seus filhos e algumas pessoas boas entraram na arca e Deus fechou-lhes a porta.</p> <p>Depois de ter passado uma semana começou a chover e só quem teve fé não morreu.</p>

	<p>Esta arca é uma espécie de palavra metafórica que quer dizer que só entra lá quem quiser porque esta arca é a arca do amor e da amizade.</p> <p>(Nota de campo: Carnaval, texto nº 11)</p>
Descrição do desfile de carnaval	<p>No desfile participaram alunos, professores, auxiliares da educação e a directora. Algumas professoras foram disfarçadas de abelhas. Até a nossa directora se disfarçou.</p> <p>O tema era “a arca de Noé”. O carro ia enfeitado com um barco e uma auxiliar estava disfarçada de Noé.</p> <p>Nós desfilámos nas ruas de Santana com energia e alegria.</p> <p>(Nota de campo: Carnaval, texto nº 9)</p>

Dia do pai

O dia do pai foi festejado no dia 19 de Março, na escola. Para assinalar esta data foram realizados alguns jogos tradicionais. De salientar a participação activa de todos os pais nos jogos que lhes foram propostos.

A visita dos pais dos nossos alunos à escola é sempre gratificante para a escola e para os próprios pais. Neste convívio participaram muitos pais.

A boa relação dos professores com os pais ou encarregados de educação contribui decisivamente para a resolução dos problemas comportamentais e de aprendizagem dos alunos. Os jogos com os pais ajudaram no desenvolvimento das capacidades expressivas dos alunos mas sobretudo criou atitudes positivas de relação e cooperação. Por outro lado, desenvolveu-se a auto-estima e autoconfiança, pois o facto de cooperarmos significa que nos respeitamos e gostamos de nós. Os alunos praticaram as regras de relacionamento, durante a realização dos jogos tradicionais.

Após a realização dos jogos, os alunos cantaram uma canção dedicada aos pais e por fim ofereceram o presente realizado pelos próprios alunos.

Os pais transbordavam de alegria quando saíram do recinto escolar; era visível nos seus rostos.

Dia da floresta

Devido a dificuldades climatéricas não foi possível fazer plantações de árvores, na escola. Sendo assim, o dia mundial da floresta foi trabalhado apenas na sala de aula, sem

um carácter prático. A operacionalização da temática foi da responsabilidade da professora titular da turma, trabalhada de forma interdisciplinar.

A escola é o lugar privilegiado das aprendizagens, onde se adquirem valores e promovem atitudes e comportamentos de respeito pela natureza. Hoje mais que nunca é fundamental uma educação que desenvolva competências ambientais, começando com os alunos da pré-escolar. Os temas da educação ambiental contribuíram para a formação integral dos alunos. Além disso, permite-lhes construir um conjunto de valores ecológicos.

Quadro 23 - Textos dos alunos sobre o dia da floresta

Textos dos alunos sobre o dia da floresta	
<p>A floresta é um dos bens mais preciosos da terra e devemos protegê-la muito bem se não ela acaba por desaparecer por completo. Ela pode desaparecer devido à poluição, à falta de água, aos incêndios florestais e à falta de cuidado por parte do homem. Pois o homem tem poluído e incendiado as florestas e tem gasto água sem necessidade. Mas o homem só não se lembra de uma coisa muito importante: se ele se esquecer da floresta esquece-se de si próprio.</p> <p>(Notas de campo: Dia da floresta, texto nº 3)</p>	<p>Vamos plantar árvores e ajudar o ambiente.</p> <p>O ambiente e as árvores são importantes porque dão oxigénio e material.</p> <p>Eu gosto das árvores porque dão flores coloridas e frutos deliciosos.</p> <p>Eu gostaria de viver no meio das árvores que são bem tratadas pelos humanos.</p> <p>Ao seu lado também podemos brincar, cantar, ler, estudar e até os esquilos gostam de brincar nas árvores.</p> <p>As árvores são preciosas!</p> <p>Eu vou ajudar o ambiente!</p> <p>(Notas de campo: Dia da floresta, texto nº 4)</p>

Quaresma e páscoa

A quaresma é um tempo de preparação para a páscoa. Durante este tempo, todas as semanas do tempo quaresmal, os alunos reúnem-se para uma celebração religiosa. Esta é preparada pelos professores com os seus alunos. Sendo assim, este ano, a caminhada da quaresma foi feita segundo a vida de S. Paulo e por cada semana era apresentado um símbolo relativo a S. Paulo. Na 1ª semana os alunos do pré-escolar e do 1º ano prepararam um momento conjunto de oração e apresentaram o símbolo do círio e espada; na 2ª semana foi a vez do 2º ano e apresentaram o símbolo do livro; na 3ª semana foi a vez do 3º ano e apresentaram o símbolo da chama; na 4ª semana foi a vez dos alunos do 4º ano e apresentaram o símbolo dos nove anéis e da cruz. No fim, ficou completo o logotipo de S. Paulo.

A caminhada da quaresma é uma vivência profunda de valores religiosos e tem um sentido de união porque todos os elementos da comunidade escolar participam nestas celebrações.

Nesta caminhada quaresmal houve um grande empenho por parte de todos os intervenientes no projecto, salientando-se aspectos positivos tais como: os momentos de oração; concretização dos compromissos, por parte dos alunos; a realização do *peddy-paper*; a participação de muitos familiares na realização da via-sacra e o conhecimento do significado dos símbolos do logotipo Paulino.

A realização da festa da páscoa decorreu na parte da manhã, às 10h. No final da mesma realizou-se um lanche partilhado entre toda a comunidade educativa.

As actividades apresentadas tiveram sucesso porque houve o empenho de todos os professores das áreas curriculares e de enriquecimento do currículo, funcionárias da escola e familiares, que se envolveram directa ou indirectamente.

Na realização da festa salientamos os seguintes aspectos positivos: a decoração do salão, os adereços utilizados pelos alunos nas suas apresentações, a ausência de tempos mortos entre cada apresentação, os valores transmitidos em cada apresentação, a presença dos pais, a boa execução da parte técnica do som e o lanche partilhado no fim das apresentações.

Quadro 24 - Textos dos alunos sobre a Páscoa

Textos dos alunos sobre a Páscoa

Na Páscoa há 3 coisas importantes que são: a ressurreição de Jesus Cristo, a passagem da morte para a vida e a libertação da escravidão.

A ressurreição de Jesus Cristo foi surpresa para todos, porque não esperavam que Ele ressuscitasse. As pessoas também não sabiam da passagem da morte para a vida, mas quando Jesus ressuscitou as pessoas perceberam que havia uma passagem.

A libertação da escravidão do Egipto: Moisés é que libertou-os e usou um bordão para esvaziar a maré e depois do povo passar, o mar voltou a encher e “engoliu” aqueles que iam atrás dos escravos.

(Notas de campo: Festa da páscoa, texto nº 3)

A Páscoa é celebrar Jesus

Ressuscitado na nossa vida.

Nesta grande festa

Vamos todos juntos cantar: aleluia!

Como são Paulo, vamos seguir

O caminho de Jesus é anunciá-Lo a todos.

(Notas de campo: festa da Páscoa, texto nº 4)

Dia da mãe

A comemoração do dia da mãe realizou-se na escola, no dia 4 de Maio de 2009, pelas 17 h, e teve como divertimento as danças de roda. Muitas destas danças eram feitas quando as mães andavam na escola primária.

Esta comemoração ficou marcada por momentos de boa disposição e de muita alegria. As danças de roda foi uma actividade bem seleccionada para ampliar os laços entre mães e filhos e por sua vez com a escola. Sendo estas muito animadas, a actividade transformou-se num enorme sucesso entre todos. No fim os alunos ofereceram a prenda relativa ao dia da mãe, realizada na actividade de expressão plástica.

Os alunos manifestaram o grande amor que têm à mãe por meio de textos.

Quadro 25 - Textos dos alunos sobre a mãe

Textos dos alunos sobre a mãe	
Mãe adoro-te Amo-te no meu coração És uma linda lua branca. Tu és boa em tudo Unida ao melhor. És muito boa Satisfação de mãe Minha presença Irás sempre ser minha mãe. Nada nos separa Histórias lindas que fazes comigo Amizade é nossa. Linda, és a melhor, amo-te muito Unidos somos felizes. A amizade não acabará entre nós. Beijinhos do teu filho. (Notas de campo: Dia da mãe, texto n°1)	Querida, é bonita, é inteligente, está sempre atenta, está sempre a rir. A minha mãe gosta de ver televisão comigo e com a minha família. Ela gosta muito mas mesmo muito de mim, porque sou bem educada. (Notas de campo: Dia da mãe, texto n°3) Minha mãe, bem sei Que não é fácil acreditar Mas mesmo assim é bom saber Que sempre me vais amar! (Notas de campo: Dia da mãe, texto n°5)

Semana da família

Dadas as circunstâncias do mundo de hoje, é quase impossível reunir a família para momentos de ternura e carinho, levando muitas vezes a um desequilíbrio familiar e

afectivo. Deste modo, é nosso dever como construtores do conhecimento e da vida, edificarmos uma rede de ligação entre escola e família, dado que é na escola que os alunos passam a maior parte do seu tempo.

A “semana da família” tem como objectivo principal mobilizar os pais e familiares nas actividades propostas pela escola, no sentido de reflectir, redescobrir e promover os verdadeiros valores humanos e cristãos da família. Sendo assim, procuramos envolver os alunos, docentes, funcionários, pais, encarregados de educação e demais familiares na acção educativa.

A semana da família teve a durabilidade de uma semana (11 a 14 de Maio de 2009), com actividades diversificadas e lúdicas: jogos tradicionais em família, *karaoke*, *peddy-paper* familiar (o caminho dos carinhos) e festa da família, com lanche partilhado.

As actividades propriamente ditas com os familiares foi só da parte da tarde, a partir das 15.30h porque na parte da manhã os alunos tinham as actividades curriculares.

Os alunos participaram com muito empenho e entusiasmo nas actividades propostas e criaram um ambiente agradável e alegre. Desta forma conseguiram realizar todas as actividades da melhor forma.

É de salientar um aspecto muito positivo: foi a imensa participação dos pais, encarregados de educação e familiares. Foram muitos os pais que corresponderam à solicitação da escola e dos próprios filhos para em conjunto participarem nas actividades. Todo o corpo docente e as auxiliares da acção educativa participaram activamente na preparação e execução das actividades para toda a semana. Por outro lado, os alunos e os pais/familiares foram os beneficiados e os agentes mais interessados na concretização e desempenho das actividades realizadas durante a semana.

No átrio de entrada da escola estava exposta a feira missionária. Durante a semana foi solicitada a ajuda dos pais e familiares dos educandos, comprando objectos realizados na escola e outros oferecidos por alguns familiares, com a finalidade de ajudar as crianças pobres das missões da congregação em Angola e na Índia.

De uma maneira geral, toda a semana correu muito bem; houve uma grande disponibilidade, motivação, participação e empenho de toda a comunidade escolar. Destaca-se também a diversidade de actividades na elaboração do programa da IV semana da família e o horário escolhido para a concretização das mesmas. No dia do encerramento da semana da família evidenciou-se a decoração do palco, com o tema dos planetas e valores, a prenda entregue a cada uma das famílias participantes na festa e a canção final entoada por toda a comunidade escolar.

Podemos concluir que o trabalho realizado durante a semana foi um sucesso de toda a comunidade escolar pela grande disponibilidade, empenho e dedicação.

Quadro 26 - Textos dos alunos sobre a família

Textos dos alunos sobre a família	
<p>Eu tenho uma família alegre e feliz.</p> <p>Os meus pais são trabalhadores e amigos para que não nos falte nada...</p> <p>A minha mãe cozinha, trata da casa, da roupa e ajuda-me nos trabalhos de casa e eu amo-a muito.</p> <p>O meu pai é carinhoso, leva-me à escola, faz sempre o pequeno-almoço e faz a oração da noite comigo...</p> <p>A minha família ajuda-me a melhorar todos os dias, por isso, eu gosto muito dela.</p> <p>(Notas de campo: Semana da família, texto nº 5)</p>	<p>A família é quem cuida de nós.</p> <p>A família dá-nos amor, paz, carinho e ternura.</p> <p>A família dá-nos vida, ensina-nos a viver, oferece-nos prendas, dá-nos castigos quando nos portamos mal, cuida de nós quando estamos doentes e dá-nos o que precisamos...</p> <p>Eu sinto-me feliz quando estou com a minha família porque eu tenho sempre alguém para olhar por mim.</p> <p>(Notas de campo: Semana da família, texto nº 1)</p>
<p>A minha família é unida, feliz e divertida.</p> <p>A minha família é muito trabalhadora para que nada nos falte.</p> <p>O que desejo na minha família é que tenham paz, alegria e saúde.</p> <p>Eu desejo que a minha família seja sempre feliz.</p> <p>(Notas de campo: Semana da família, texto nº 3)</p>	<p>A minha família é linda, todos gostam de mim.</p> <p>Sinto-me feliz quando estamos todos reunidos.</p> <p>Às vezes passeamos todos e é muito divertido.</p> <p>Gosto de todos os membros da minha família. O pai e a mãe dão-me carinho, mas é com a minha irmã que eu brinco e divirto-me...</p> <p>Todas as famílias do mundo deviam ser amigas como a minha.</p> <p>(Notas de campo: Semana da família, texto nº 4)</p>
<p>Família és muito especial porque fizeste de mim o que eu sou hoje. Uma pessoa feliz! Obrigada!</p> <p>A família ajuda-nos a crescer mais felizes!</p> <p>Estar com a minha família é estar em união, paz e amor!</p> <p>(Notas de campo: Semana da família, texto nº 10)</p>	<p>Tenho uma família</p> <p>Que cuida de mim</p> <p>Que me dá carinho e amor sem fim.</p> <p>Somos muito unidos</p> <p>E muito amiguinhos</p> <p>Estamos sempre prontos</p> <p>A ajudar e a dar beijinhos.</p> <p>(Notas de campo: Semana da família, texto nº 12)</p>

Dia mundial da criança

No dia 1 de Junho a escola comemorou o dia da criança, oferecendo balões, doces e as professoras fizeram pinturas na cara das crianças. Ainda houve tempo para *karaoke*.

A nível da Câmara Municipal de Santana foi comemorado o dia da criança no dia 5 de Junho, por ser o dia do ambiente. As actividades consistiram numa exposição acerca dos recursos florestais da Madeira e dos meios de socorro da cidade. Após a exploração das actividades, por parte das crianças, assistiu-se à apresentação de canções. Cada escola do concelho apresentou uma canção.

Quadro 27 - Dia da criança

Dia da criança	
O dia da criança foi muito divertido porque comemos na rua.	Eu gostei muito do dia da criança de 2009, fizemos <i>karaoke</i> e pintámos as caras.
Também a professora fez uma maquilhagem na nossa cara.	A minha figura foi uma borboleta.
Aproveitámos e fizemos <i>karaoke</i> na sala de informática.	Eu gostei muito do dia da criança.
Também a escola nos deu balões e doces. Eu acho que este ano foi muito diferente dos outros anos que passámos nesta escola.	Quando cheguei a casa comi duas pizzas e depois festejámos o dia da criança.
(Notas de campo: Dia mundial da criança, texto nº 2)	Eu fui para o quarto e desenhei na cara da minha irmã um coração. Gostei deste dia! Viva o dia da criança!
	(Notas de campo: Dia mundial da criança, texto nº 1)

Viagem de finalistas do 4º Ano a Portugal Continental

No dia 30 de Maio de 2009, a turma do 4º ano concretizou o seu sonho de ida a Portugal Continental, na viagem de finalistas do 1º Ciclo. Esta teve a duração de uma semana (de 30 de Maio a 5 de Junho de 2009).

Nos meses antecedentes à viagem os alunos estudaram os distritos por onde iam passar: Porto, Braga, Aveiro, Coimbra e Lisboa. Os alunos experimentaram alguns meios de transportes, tais como metro, comboio, barco e avião.

Chegámos ao aeroporto de Francisco Sá Carneiro às 8.30h. Posteriormente fomos andar de metro, até ao Estádio do Dragão. Em seguida fizemos o percurso de carro pela cidade do Porto e fomos lanchar no jardim da cidade. Seguidamente, caminhámos para Guimarães, onde D. Afonso Henriques nasceu e se baptizou, visitámos o Palácio dos

Duques. Depois visitámos barragens: a barragem da Venda Nova e a barragem dos Pisões. Já no final do dia, ainda houve tempo para visitar o museu dos combóios, em Arco de Baúlhe e logo de seguida fomos para Refojos de Bastos, onde dormimos.

No dia seguinte fomos conhecer a Citânia de Briteiros (antiga civilização dos Romanos), o Sameiro e o Bom Jesus. Posteriormente deixámos Braga e fomos para Aveiro, visitámos o farol e o porto de Aveiro e dormimos em Aradas.

No dia seguinte, fizemos uma visita à ria de Aveiro, em moliceiro, e seguimos de combóio para Coimbra.

Em Coimbra fomos à Faculdade de Letras e de Direito, à Igreja de Santa Cruz, onde está o túmulo de D. Afonso Henriques, e à Igreja de Santa Clara, onde está o túmulo da Rainha Santa Isabel. Não foi esquecido o Portugal dos Pequeninos. A caminho para Fátima passámos em Conímbriga (antiga cidade romana). Em Fátima visitámos alguns museus (Cera, Cristo e Etnográfico), casa dos pastorinhos, Valinhos e o Santuário.

De Fátima passámos no Mosteiro da Batalha, caminhámos para Óbidos e o fim da viagem foi em Lisboa, onde fomos visitar o Santuário de Cristo Rei, o Jardim Zoológico, Oceanário, Parque das Nações, Museu dos Coches e da Marinha, passámos junto ao Padrão dos Descobrimentos, da Assembleia da República e dos Jerónimos.

Foi uma semana cansativa mas foi muito rica a nível de valores religiosos, humanos, culturais e naturais.

Passeio final

Para encerrar o ano lectivo em cheio foi promovido o passeio escolar.

O seu itinerário foi o seguinte: saída de Santana em direcção ao Jardim Botânico da Madeira, onde lanchámos e apreciámos as diversas espécies de plantas e aves. Chegada a hora do almoço dirigimo-nos para o Parque de Santa Catarina, local onde almoçámos e os alunos brincaram. Após o almoço fomos visitar a Quinta Pedagógica dos Prazeres e no final da visita deslocámo-nos até à praia da Calheta, onde lanchámos e de onde partimos em direcção a Santana. A chegada aconteceu por volta das 18.15h à escola.

O contacto com a natureza foi muito saudável. Os alunos respiravam aquele ar puro que vinha das plantas. Além das plantas, os alunos gostaram de ver os animais, tanto no Jardim Botânico como na Quinta Pedagógica.

Eucaristia e festa de encerramento do ano lectivo

No dia 17 de Junho, pelas 17.30h celebrámos a eucaristia de encerramento do presente ano lectivo. Esta teve lugar na igreja paroquial de Santana e contou com a participação activa dos finalistas de 4º ano e dos finalistas do pré-escolar (5 anos). No final da eucaristia realizou-se a bênção das capas dos alunos.

Ao longo da semana que precedeu a eucaristia os alunos de 4º ano recolheram mensagens de colegas e professores nas suas fitas de finalistas. No final da eucaristia, as suas capas e fitas foram benzidas e os alunos do 4º Ano leram a oração do estudante. Foi uma cerimónia muito cativante e emotiva, participada por todos os finalistas e respectivos pais e familiares.

No dia 26 de Junho realizou-se a festa de encerramento do Ano Lectivo 2008 /2009. Esta aconteceu na parte da manhã, pelas 10h, no salão paroquial de Santana. Foi uma festa animada, que contou com a presença de grande número de pais e familiares. Após as actuações realizou-se o tradicional lanche, partilhado com toda a comunidade educativa.

As diversas apresentações foram ensaiadas, praticamente, com um mês de antecedência, o que permitiu que o espectáculo decorresse de forma muito agradável. Além disso, foi criado um bom ambiente de trabalho e cooperação entre os docentes e alunos, o que contribuiu para um convívio e socialização bastante saudáveis.

Alguns aspectos positivos que pudemos retirar desta festa final: o trabalho em equipa funcionou muito bem; a participação dos pais e familiares; a segurança dos alunos em palco; a sequência das apresentações bem coordenada e a canção final: “a vida é linda de mais” veio no momento exacto, momento de despedida dos alunos do 4º Ano. Fez parte da festa a apresentação de fotos para relembrar algumas das actividades e festividades realizadas durante o ano lectivo. É de realçar a despedida emocionada dos alunos do quarto ano, demonstrando claramente todo o amor que têm pela escola que os ajudou a crescer durante sete anos.

A eucaristia e a festa final estimularam a participação das famílias no processo educativo e criaram relações de efectiva colaboração e convívio com a comunidade escolar.

4.6 - Os efeitos da liderança na cultura organizacional e no clima escolar

Com a análise documental pretendemos identificar e compreender as características e estratégias de liderança, analisar os seus efeitos e influências na organização, na cultura e no clima da escola.

4.6.1 - Cultura e clima de escola

A escola é considerada uma organização que tem uma cultura específica. Esta está presente e intervém no pleno funcionamento de toda a instituição. Por sua vez, a organização implica um contexto de relações e interações com o meio envolvente. A cultura é constituída pelas normas e valores que norteiam a escola e além disso tem a ver com o ambiente físico e social.

O clima consiste nas percepções descritivas que o colaborador tem da organização onde trabalha, a satisfação do seu desempenho. Ele influencia a motivação e o comportamento dos colaboradores para o sucesso escolar. O clima existe na realidade organizacional e pode avaliar-se na base de percepções individuais e observações. O líder tem um grande impacto no processo de criação de uma cultura rica em valores e num clima positivo e motivante.

4.6.1.1 - Direitos e deveres da comunidade escolar

A escola é uma organização cuja complexidade organizacional exige, para o seu correcto funcionamento, a existência de um regulamento que define o funcionamento da escola, o dos órgãos de gestão, o dos serviços de apoio educativo e consagra os direitos e deveres dos diversos elementos constitutivos da comunidade escolar.

Os membros da comunidade educativa gozam de direitos e têm deveres comuns e específicos, segundo o estatuto de cada um, nos termos da legislação em vigor e, ainda, os estabelecidos no presente regulamento (Regulamento interno da escola, art.º 22, n.º1).

Os direitos e deveres dos alunos estão sintetizados no placar do pátio, os dos professores na sua sala e os dos pais no átrio de entrada da escola.

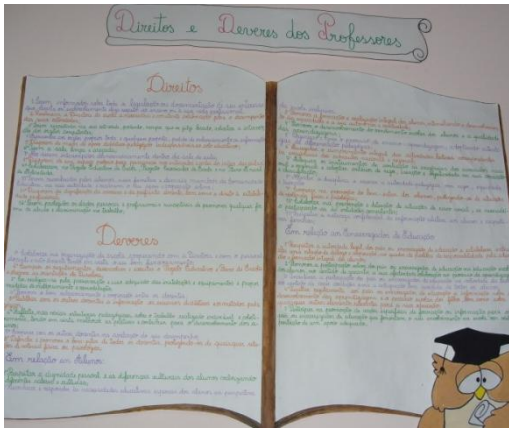


Figura 20 - Direitos e deveres dos professores



Figura 21 - Direitos e deveres dos pais



Figura 22 - Direitos e deveres dos alunos

4.6.1.2- Vivência de regras no espaço educativo

No início do ano lectivo, nas primeiras aulas, os professores dialogaram com os alunos sobre as regras da sala de aula, cantina, espaço de recreio e apresentaram-se os direitos e deveres dos alunos que constam do regulamento interno da escola. Na cantina estão afixadas as regras na parede da mesma, assim como no pátio de recreio. Os alunos, em diálogo com os seus professores, colaboram na definição das regras e ao longo do ano fazem avaliações dessas mesmas regras.

Há uma cultura de respeito pelas regras, pelo que a disciplina é um fenómeno visível. Face a alunos com dificuldades de comportamento usa-se o diálogo e só por último o castigo; os casos mais complicados são tratados directamente com a directora.

A propósito de regras deve referir-se que ao longo do ano lectivo, os alunos realizaram actividades relevantes tais como “negociação” das regras da sala de aula, definição de gratificações e penalizações, reflexão sobre o não cumprimento das regras e normal comportamento, elaboração de regras para ter um caderno bem organizado, diálogo sobre as regras do recreio e auto-avaliação do comportamento.

Nesta escola os professores são exigentes na disciplina e no respeito das regras estabelecidas, resultantes do diálogo com os alunos. Dessa postura docente dão testemunho duas citações que a seguir se transcrevem:

Zelei pela disciplina e pelo rigor dentro e fora da sala de aula, prevenindo situações de conflito e resolvendo de forma tranquila e ponderada as (poucas) que surgiram. (Relatório de avaliação de desempenho docente, P 6)

Todos os dias havia momentos de trabalho, de brincadeira, riso, afecto mas também momentos de conflito em que tinham de ser postos limites e regras, pois a convivência em grupo assim o exige. (Relatório de avaliação de desempenho docente, P 4).

A disciplina na sala de aula é fundamental para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Na perspectiva de Carita e Fernandes (1997, 15), “a indisciplina perturba os professores, afecta-os emocionalmente, mesmo mais do que os problemas de aprendizagem com que habitualmente também têm que se confrontar”. Estes autores vão mesmo ao mais fundo da questão : “ a indisciplina é uma situação em que frequentemente os professores se sentem desconsiderados, desprezados, questionados enquanto pessoas”.

As regras são elaboradas pela positiva, com clareza e precisão. Estão redigidas de modo compreensível para todos e dão indicações específicas sobre o comportamento efectivamente esperado. Se não houver observância das mesmas, os alunos sabem as penalizações em que incorrem e conhecem também as gratificações do bom comportamento. Como salienta uma professora:

Em determinadas situações, para além do incentivo positivo, procurei arranjar estratégias com surpresas (carinhas, estrelinhas e observações escritas) para gratificar os alunos que tinham comportamentos e atitudes exemplares ou que demonstravam o esforço e empenho nas actividades realizadas na sala de aula. E este foi um método que resultou com quase todos os alunos, no sentido de quererem melhorar o seu trabalho/comportamento na sala de aula. (Relatório de avaliação de desempenho docente, P 5)

Analisando os cadernos diários dos alunos e as observações neles contidas pode-se concluir que, de um modo geral, os alunos estão bem inseridos numa cultura de disciplina. As razões para esta conclusão decorrem de textos de que as transcrições a seguir dão exemplos.

Quadro 28 - Textos dos alunos sobre as regras e o comportamento

Temas	Textos dos alunos
Regras do 3ºano	<ul style="list-style-type: none"> - Vou ser pontual e evitar falar; - Vou falar baixo na sala de aula; - Vou esperar pela minha vez enquanto outro colega está a falar; - Só me levanto do meu lugar quando a professora autorizar; - Vou realizar os trabalhos propostos na aula. <p>(Notas de campo: Regras escolares e comportamento, texto nº 1)</p>

<p>Recompensas ou punições no cumprimento das regras 3º ano</p>	<p>Sol brilhante (comportamento bom): receberá se cumprir com todos os comportamentos do contrato.</p> <p>Quando ganhar quatro sois trocará por um sol grande.</p> <p>Quando ganhar dois sois grandes trocará por um crachá ou um fio que levará para casa durante um dia.</p> <p>Quando ganhar quatro sois grandes entrará no quadro de honra da sala de aula e receberá um prémio surpresa.</p> <p>Sol enevoado (comportamento mau): receberá se não cumprir com os comportamentos do contrato e perderá um sol brilhante.</p> <p>Sol esforçado (comportamento esforçado): se mostrar esforço mas não conseguir cumprir com todos os comportamentos do contrato, tem direito a uma ficha de esforço; quando tiver três fichas de esforço pode trocar por uma ficha grande de esforço.</p> <p>(Notas de campo: Regras escolares e comportamento, texto nº 2)</p>
<p>Regras do recreio (Texto colectivo - 2º ano)</p>	<p>Brincar com todos os colegas.</p> <p>Cuidar dos materiais da escola.</p> <p>Respeitar as indicações das auxiliares e professoras.</p> <p>Colocar-se em fila para entrar na sala em silêncio e sem correr.</p> <p>Respeitar as regras da cantina.</p> <p>Ajudar os colegas ou os adultos quando precisarem.</p> <p>(Notas de campo: Regras escolares e comportamento, texto nº 12)</p>
<p>Compromisso das regras</p>	<p>Eu prometo hoje, dia 27 de Maio de 2009 (as promessas devemos cumprilas) que vou esforçar-me para melhorar o meu comportamento e cumprir as regras, porque se todos tentarmos, vamos conseguir, porque a nossa professora merece, gosta de nós e quer que sejamos bons alunos e cidadãos.</p> <p>Desculpe professora.</p> <p>(Notas de campo: Regras escolares e comportamento, texto nº 4)</p>
<p>Regras que eu vou cumprir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ser pontual e assíduo; - Ir à casa de banho antes de entrar na sala; - Cumprimentar os colegas e professora no início e no final da aula; - Chamar todos os colegas pelo nome; - Trazer todo o material necessário; - Tratar do meu material com cuidado; - Trabalhar na sala de aula em silêncio; - Levantar o braço para falar e esperar pela sua vez; - Ouvir e estar atento quando alguém está a falar; - Obedecer às instruções dadas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Tratar todos com respeito; - Terminar os trabalhos a tempo; - Evitar copiar; - Sair da sala de forma ordenada; - Manter a sala e a escola limpa. <p>(Notas de campo: Regras escolares e comportamento, texto nº 9)</p>
O meu comportamento	<p>O meu comportamento está bom porque quando faço o trabalho, a professora põe-me certo, e quando está mau é porque eu estou distraído.</p> <p>Eu penso que o meu comportamento vai ser melhor.</p> <p>Tenho de continuar a estar atento na sala de aula. Na cantina tenho que comer e não falar, no recreio não posso magoar ninguém principalmente os meninos da pré. Tenho de deixar as professores falarem primeiro, respeitar as auxiliares e ser amigo uns dos outros.</p> <p>Tenho de esforçar-me muito mais para passar de ano e portar-me bem.</p> <p>(Notas de campo: regras escolares e comportamento, texto nº 19)</p>
Auto- avaliação do comportamento	<p>O meu comportamento não é dos melhores, mas vou melhorar!</p> <p>Eu penso que o meu comportamento é inadmissível</p> <p>Eu vou esforçar-me imenso para comportar melhor e passar de ano.</p> <p>Vou melhorar imenso no meu comportamento em relação às auxiliares, professores, colegas de turma e colegas de escola.</p> <p>(Notas de campo: Regras escolares e comportamento, texto nº 14)</p>

Pode afirmar-se que o relacionamento existente entre os alunos é bom e que eles sentem-se respeitados e são respeitadores para com professores e funcionárias.

4.6.1.3 – A relação professor-aluno

Alunos e professores passam a maior parte do tempo na sala de aula e interagem entre si. A interacção acontece em vários sentidos, os professores com os alunos e estes com os professores e uns com os outros. O ambiente da sala de aula repousa numa forte relação professor-aluno. Na verdade, a chave do sucesso escolar passa pelo bom clima das relações professor-aluno. Desse clima decorrem a promoção de um ambiente favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afectivo, emocional e social dos alunos.

Na opinião de uma professora, o seu relacionamento com os alunos foi baseado nos valores (amizade, diálogo, respeito) que transmitiu aos alunos:

Durante o ano lectivo, tentei sempre manter uma relação de amizade com todas as crianças. No meu trabalho usei o diálogo como estratégia. Mantive sempre uma interacção muito próxima com os meninos em todos os contextos do dia-a-dia, pois ouvi sempre tudo o que tinham para dizer em relação a alguma situação ocorrida na sala, bem como fora desta. No meu dia-a-dia transmitia aos meus alunos que era sua educadora que tinham de respeitar e obedecer, mas também era uma grande amiga com quem eles podiam sempre contar (Relatório de avaliação de desempenho docente, P 1).

Segundo outra professora, o seu relacionamento com os alunos foi próximo, afectivo e positivo:

Penso que ao longo do ano foram mantidas interacções positivas com os alunos, demonstrando sempre preocupação e respeito para com os alunos e promovendo entre eles interacções educadas e respeitadas. Mantive um canal de comunicação informal, de abertura e de proximidade com os alunos e mobilizei valores e outros componentes dos contextos culturais e sociais, adoptando estratégias pedagógicas de diferenciação. (Relatório de avaliação de desempenho docente, P 7).

Estamos conscientes que é em boa relação pedagógica que reside a resolução de uma parte dos problemas. Acresce que uma boa relação pedagógica entre professor-aluno é facilitadora da aprendizagem. Esta passa pelo reforço positivo, como afirma uma professora:

Ao longo deste ano, intensifiquei o “reforço positivo”, elogiando ou valorizando sempre que conveniente, respostas e determinadas atitudes, principalmente nos alunos mais inseguros. Acho que criei uma boa relação professor-aluno, baseada no respeito mútuo e na confiança, nunca deixando de inculcar os valores necessários para torná-los homens e mulheres “completos”. (Relatório de avaliação de desempenho docente, P 3).

Salienta outra professora: a relação pedagógica passa por pequenos gestos, que por vezes parecem insignificantes mas são fundamentais. De facto, o professor é um ser em constante relação:

Cada dia é uma vitória, pode ser através de pequenos gestos e palavras: um sorriso, um “bom dia”, um abraço, uma “ponte” para o diálogo, para o entendimento, para o trabalho em conjunto. (Relatório de avaliação de desempenho docente, P 2).

Cada professor tenta criar na sua sala de aula um ambiente positivo com diferentes estímulos, que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, de modo a captar

a atenção e motivar para a concretização do objectivo aprender melhor. Neste sentido, uma professora refere:

Considero que a minha relação pedagógica com os alunos foi positiva, pois procurei sempre que possível envolver e respeitar a pessoa do aluno nas suas características e interesses. Desde o primeiro momento, tentei estabelecer uma relação de diálogo, partilha e conhecimentos para que todos pudessem tomar parte de um ambiente positivo onde predominasse um consequente processo de aprendizagem, em que cada qual pudesse intervir como participante activo deste processo. Criei muitos laços afectivos com estes alunos, olhando não só para o seu processo de aprendizagem bem como a sua pessoa interior. (Relatório de avaliação de desempenho docente, P 4).

A missão do professor está centrada no educando, pelo que o docente deve ajudar aquele na tarefa, que não é fácil, de “fazer-se e tornar-se pessoa”. Neste sentido, afirma a educadora da sala da pré:

As crianças puderam encontrar em nós a equipa da sala, boas amigas e companheiras, pois o seu dia-a-dia é passado maioritariamente na escola. Eu destaco aqui, os momentos únicos passados com as crianças, os seus sorrisos, as suas mágoas e é engraçado lembrar quando me chamavam de mãe. Ao fim ao cabo, sinto-me como uma mãe para elas. Em suma, espero ter contribuído em todos os aspectos das suas vidas, pois apesar de serem pequenas de tamanho têm um grande coração e no caminho da vida, elas sabem que podem sempre contar comigo. (Relatório da avaliação de desempenho docente, P 2).

Na realidade, educamos mais pelo que somos do que pelo que fazemos ou dizemos. Neste sentido, o aluno não liga só ao que ouve, mas sim ao que vê. As palavras deixam de ser um veículo educativo se não forem acompanhadas do testemunho de uma vida coerente. Como diz um provérbio chinês: “diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei”.

4.6.1.4 – O clima de escola na perspectiva dos alunos

Os professores para os alunos são amigos, dão carinho, partilham e dão testemunho de valores. Alguns alunos falam do bom acolhimento que tiveram nesta escola e sentem a escola como se fosse uma grande família.

Podemos averiguar a percepção dos alunos em relação aos actores educativos e à escola no sentido lato no seguinte quadro:

Textos dos alunos sobre “a minha escola”

<p>Eu frequento a Escola Sagrada Família – Externato em Santana, tenho muito orgulho de ser aluna.</p> <p>É nesta escola que eu me sinto bem, aprendo coisas novas todos os dias e faço amigos.</p> <p>Na minha escola, os professores são nossos amigos, ajudam a descobrir coisas e fazem projectos novos ajudando a compreender a partilhar os valores da amizade, respeito, comunicação, verdade e alegria.</p> <p>A nossa directora é muito empenhada e exigente para que todo corra bem. As aulas têm sido muito divertidas, mas a minha turma é muito barulhenta, mas somos alegres e trabalhadores.</p> <p>(Notas de campo: Área de projecto, texto nº 2)</p>	<p>A minha escola é um tesouro que vou levar no meu coração para sempre.</p> <p>Esta escola é importante para mim porque foi onde eu aprendi a ler e a escrever.</p> <p>Na minha escola os professores são nossos amigos, ensinam, brincam, tratam - nos bem e dão-nos carinho, ajudam-nos a compreender, partilhar valores e respeitar a verdade.</p> <p>As funcionárias também gostam de nós, fazem-nos a comida e as salas estão sempre limpas. A directora é carinhosa mas também é exigente e assim as coisas correm bem.</p> <p>(Notas de campo: Área de projecto, texto nº 8)</p>
<p>As funcionárias, as professoras são muito queridas e a directora também.</p> <p>(Notas de campo: Área de projecto, texto nº 6)</p>	<p>A escola: é muito gira e acolhedora.</p> <p>Os colegas: são meus amigos e bons</p> <p>Os professores: são simpáticos, meus amigos e bons professores.</p> <p>(Notas de campo: Educação para a felicidade, texto nº 3)</p>
<p>Eu adoro a minha escola e não queria mudar de escola porque tenho grandes amigos e grandes professores que me ajudam e me ensinam coisas novas.</p> <p>Eu adoro a minha escola!</p> <p>(Notas de campo: Área de projecto, texto nº 7)</p>	<p>O que eu admiro nos meus professores é o empenho e o carinho que eles têm por nós. Eu admiro muito os meus professores.</p> <p>(Notas de campo: Eu e a minha escola, texto nº 10)</p> <p>Eu gostei muito desta escola porque tem professores divertidos, actividades engraçadas e colegas engraçados.</p>
<p>Quando entrei na escola tinha apenas 3 anos.</p> <p>Durante estes 7 anos, fui sempre muito bem acolhida por todos nesta escola!</p> <p>(Notas de campo: Eu e a minha escola, texto nº 9)</p>	<p>(Notas de campo: Eu e a minha escola, texto nº 4)</p> <p>A minha escola é pequena mas para mim é uma grande família.</p> <p>(Notas de campo: Eu e a minha escola, texto nº 6)</p>

A escola no momento da despedida do 4º ano

Os alunos do 4º ano estão no final de mais um ano lectivo, mas também estão a findar os seus últimos dias na escola. A maior parte deles estiveram na escola durante 7 anos. Alguns vieram para esta escola quando tinham 3 anos e agora saem com 10. Muitas páginas dos livros das suas vidas foram aqui preenchidas.

São muito comoventes as expressões dos alunos. Estes anos de educação foram muito importantes nas suas vidas e ficarão marcados para sempre. No quadro seguinte, os alunos descreveram o tempo passado nesta escola.

Quadro 30 - Textos dos alunos sobre "o tesouro da minha escola"

Textos dos alunos sobre “O tesouro da minha escola”
<p>A escola é importante para mim e para os meus colegas. Ela é essencial, pois é uma das bases da nossa formação. É um local de aprendizagem onde podemos aprender coisas novas, as professoras são muito importantes e indispensáveis. São elas que ensinam e é através delas que adquirimos novos conhecimentos. Na minha escola há uma directora que dá ordens para o bom funcionamento da escola.</p> <p>A minha escola também tem a parte religiosa onde nós aprendemos a ser boas pessoas.</p> <p>Além destas coisas também a escola é um local para conhecermos pessoa novas e criarmos laços de amizade, é um lugar de lazer onde podemos brincar e desenhar um pouco.</p> <p>(Notas de campo: Eu e a minha escola, texto nº 1)</p>
<p>Eu fui bem acolhido quando cheguei à Escola Sagrada Família.</p> <p>Passados uns tempos comecei a ter amigos e a estar protegido.</p> <p>Chegou a hora do adeus a esta escola.</p> <p>Um obrigado aos que me acolheram, aos que me ajudaram e aos que cuidaram de mim este tempo todo.</p> <p>Obrigado a esta escola!</p> <p>Eu gostei de estar sete anos aqui nesta escola. Eu vivi muitos anos com carinho, amor, saúde e com cuidados.</p> <p>Eu nunca me esquecerei desta escola. Adeus minha querida escola!</p> <p>(Notas de campo: Eu e a minha escola, texto nº 2)</p>
<p>Gostei de passar estes sete anos nesta escola. Amanhã é o último dia de escola e vai ser difícil deixar os professores.</p> <p>Gostei de andar nesta escola, foi divertido. Agradeço aos meus pais porque colocaram-me nesta escola e aos professores porque me apoiaram quando mais precisava.</p> <p>Gostei destes tempos e gostei de conhecer a minha professora do 4º ano.</p> <p>Desejo muitas felicidades a esta escola.</p> <p>(Notas de campo: Eu e a minha escola, texto nº 3)</p>

Eu gostei muito de andar na Escola Sagrada Família porque foi como uma segunda casa e família para mim.

Gostei de trabalhar com os professores, de ser ajudada pelas auxiliares e amigos. Faz 7 anos que estudo nesta escola e não quero mudar para outra porque esta é a primeira escola onde andei e esta é especial para mim.

Ao longo destes anos fui sempre aprendendo muitas coisas interessantes: aprendi a ler, a escrever, a desenhar, a jogar vários desportos, a contar, a falar Inglês, etc. E esse é o meu porquê de achar esta escola tão especial para mim.

Este é o último ano na escola e acho que o passei bem porque consegui superar alguns obstáculos, estive atenta, esforcei-me e trabalhei muito. Por isso acho que vou passar de ano. Por um lado fico alegre passar de ano, mas por outro fico bastante triste por deixar esta escola e partir para outra.

Há tantas coisas boas que não vou esquecer, como os professores, os colegas, as auxiliares, a directora, a escola... Eu prometo que não vou esquecer nenhum pedacinho desta escola!

Obrigada a todas as pessoas que nos ajudaram a viver estes anos de aprendizagem.

Obrigado do fundo do coração.

(Notas de campo: Eu e a minha escola, texto nº 7)

4.6.4.3 - Participação dos pais na vida escolar

A família é o primeiro espaço de convivência do ser humano. É na família que se aprendem os primeiros valores e onde são vivenciadas as primeiras experiências afectivas.

Os pais e encarregados de educação, além de serem os responsáveis pela criança, são também, os seus primeiros educadores e aqueles que lhes servem de modelo. O trabalho com a família é fundamental para o sucesso escolar das crianças.

Sendo assim, família e escola são os dois grandes pilares da educação das crianças. Ambas devem visar os mesmos objectivos e apoiar-se mutuamente, actuando de forma coordenada.

A escola faz parte do quotidiano familiar da criança e os pais devem estar envolvidos em todo o processo de aprendizagem. Na verdade, são os primeiros educadores, de facto, a escola é um prolongamento do lar, onde o aluno se socializa com os outros e partilha a sua rotina pessoal. Assim, a colaboração dos pais com os professores ajuda a resolver muitos dos problemas escolares dos filhos. A participação activa dos pais na escola não deve ser apenas o receber informações; também é dar sugestões e tomar algumas decisões em conjunto com os professores.

No que se refere aos pais e encarregados de educação dos alunos da nossa escola, podemos referir que, de uma forma geral, se mostram interessados com a situação escolar dos seus educandos e, quando solicitados, colaboram ou deslocam-se à escola para conversar com os respectivos docentes. Contudo, há sempre um ou outro que não demonstra muita disponibilidade para acompanhar o seu educando no seu processo de aprendizagem.

Uma das características mais marcantes desta escola é a abertura ao envolvimento e participação dos pais. Assim, ao longo do ano lectivo, existiram muitas actividades com os pais, concretamente, dia do pai e da mãe, semana da família e festas (natal, páscoa, encerramento do ano escolar, etc.). Notamos que cada vez mais nestas actividades o número de pais aumenta, significativamente. Na semana da família, alguns pais participaram numa peça de teatro sobre como era a escola antigamente e tal peça foi apresentada na festa da família.

Os professores consideram que nesta escola tem havido a efectiva preocupação de aproximar os pais da escola e a escola dos pais. Os professores trabalham em parceria com os pais, tal como ilustram os depoimentos de alguns professores:

Quadro 31 - Relacionamento dos professores com os pais

Relacionamento dos professores com os pais
<p>Os pais das nossas crianças sempre se mostraram receptivos e participativos quando solicitados pelas educadoras ou pela própria escola.</p> <p>De louvar a participação dos pais com a peça de teatro sobre a escola de antigamente, foi um trabalho admirável.</p> <p>(Relatório da avaliação de desempenho docente, P 2)</p>
<p>O diálogo com os encarregados de educação foram geralmente ao fim do dia, para alertar sobre alguma atitude do educando ou pela sua vez alertá-lo sobre alguma informação importante para as actividades a desenvolver na escola.</p> <p>(Relatório da avaliação de desempenho docente, P 3).</p>
<p>Ao longo do ano, estabeleci, sempre que necessário, conversas com os encarregados de educação, quer na reunião de pais por mim elaborada, quer nos encontros informais que fui tendo ao longo do ano lectivo, com vista a partilharmos melhor a realidade dos seus educandos, as suas aprendizagens/dificuldades sentidas tanto em casa como na escola, para que pudesse responder com mais eficácia às suas necessidades.</p> <p>(Relatório da avaliação de desempenho docente, P 4).</p>

Da minha parte houve sempre disponibilidade para receber qualquer encarregado de educação nessa hora destinada para tal ou em outra hora possível e acordada por ambas as partes, como foi o caso de algumas situações.

(Relatório da avaliação de desempenho docente, P 5).

É visível o meu bom relacionamento com os encarregados de educação dos alunos. Promovi sempre um ambiente disciplinado e assumimos, juntos, um compromisso efectivo na concretização de estratégias de apoio à melhoria e sucesso dos educandos. Sempre me mostrei disponível para os receber e mantive sempre o diálogo aberto mantendo-os a par do percurso escolar dos seus educandos. Através do diálogo com os encarregados de educação pude detectar alguns problemas familiares que influenciam o comportamento e atitudes dos seus educandos bem como as suas aprendizagens.

(Relatório da avaliação de desempenho docente, P 7).

Os professores desta escola sentem a necessidade de trabalhar em conjunto com as famílias para resolverem os problemas da escola e dos alunos. Neste sentido, a directora tem uma hora semanal de atendimento aos encarregados de educação e também os professores das actividades curriculares e os professores das actividades de enriquecimento uma vez por mês. Contudo, os professores manifestam disponibilidade para conversarem com os encarregados de educação mesmo fora do horário de tal atendimento.

No Relatório de intervenção inspectiva no âmbito do paralelismo pedagógico, realizado em 30/10/2007, salienta-se o atendimento aos encarregados de educação:

A direcção pedagógica assegura a prestação de um atendimento individual aos encarregados de educação. Deste modo, existe horário de atendimento diversificado, tendo em conta os horários normais de trabalho dos encarregados de educação.

A direcção pedagógica assegura a realização de reuniões gerais e por ano escolar com os encarregados de educação. Os assuntos mais relevantes que foram tratados no corrente ano lectivo versavam sobre: RI, PEE, PAE, PCE, avaliação dos alunos, sucesso educativo, questões disciplinares, aspectos relacionados com o funcionamento da escola, a higiene e a colaboração dos pais/encarregados de educação nas actividades escolares (Actas de reuniões de pais).

4.6.4.4 - Clima escolar – decoração da escola



Figura 23- Porta da sala do 2º e 3º anos



Figura 25 - Porta da pré-escolar



Figura 24 - Porta da sala do 1º e 4º anos

A escola está bem decorada durante todo o ano lectivo. As portas das salas de aula parecem um urso, um morango, e uma selva como podemos ver nas fotos:

Cada turma possui na sala o cartaz com as datas dos aniversários dos alunos:



Figura 26 - Cartaz de aniversário do 1º e 3º anos



Figura 27 - Cartaz de aniversário do 2º e 4º anos



Figura 28 - Cartaz de aniversário dos colaboradores

No início do ano, os colaboradores fazem o sorteio para ver quem fica responsável por oferecer o bolo a um colega. Na escola, as pessoas gostam de se reunir à volta de um bolo pelos aniversários. Por vezes, isso dá oportunidade para passar um bom momento de convívio e alegria.

Além dos aniversários, em cada mês a escola faz um bolo para ser partido pelos colaboradores e alunos que celebram o aniversário de baptismo nesse mês.



Figura 29 - Cartaz de aniversário dos baptismos



Figura 30 - Placar com os melhores trabalhos

Os melhores trabalhos dos alunos são colocados no placar que tem o nome: “Os nossos melhores trabalhos”. Os pais têm acesso a este espaço, por isso podem ver os trabalhos dos filhos.

Os pais todos os dias têm acesso à ementa dos almoços. Esta fica fixada no placar dos pais.



Figura 31 - Ementa dos almoços



Figura 32 - Cantinho da oração

Em todas as salas de aula existe um cantinho relacionado com a oração.

No clube de língua portuguesa, os alunos recortaram várias notícias actuais e com vários temas e colocaram-nas no jornal de parede.



Figura 33 - Placar com várias notícias



Figura 34 - Orações

Os alunos ao iniciarem e ao terminarem a refeição do almoço fazem uma oração em conjunto ou individualmente. Esta está afixada neste cartaz na cantina.



Figura 35 - Placar com a informação para os encarregados de educação



Figura 36 - Placar com o nome dos padrinhos e afilhados

No dia da amizade foi realizado o sorteio dos padrinhos e afilhados. O objectivo desta iniciativa: os alunos mais velhos ajudam os mais novos.

4.6.2 - A liderança na escola

4.6.2.1 – Liderança partilhada – formação de equipas

A directora procura promover o trabalho colaborativo entre professores e auxiliares da acção educativa, passando pela articulação de actividades/estratégias, projectos, critérios de actuação e avaliação.

A escola realiza, ao longo do ano escolar, muitas actividades de cariz social, religioso e cultural. Neste ano lectivo houve uma maior organização e melhor distribuição das principais actividades do PAE, havendo dois ou mais professores responsáveis pelas festas e actividades realizadas durante todo o ano lectivo.

No início do ano lectivo é elaborado uma tabela onde consta a distribuição de tarefas e as equipas de trabalho para a planificação das diversas actividades de tal calendário. Duas professoras apontam a realização do trabalho em equipa como uma metodologia de trabalho muito positiva:

Eu em conjunto com a minha colega, ficamos responsáveis pela organização das actividades do advento e da festa da páscoa. Apresentamos as nossas sugestões ao conselho escolar e aceitamos a ajuda dos restantes colegas, preparamos materiais de apoio às actividades e pedimos a colaboração de todos os colegas.

Nas restantes actividades onde eram responsáveis outros professores colaborei na realização dos materiais e adereços para os diferentes cenários de peças de teatro realizadas pelos alunos, para a decoração de outros momentos festivos da escola.
(Relatório da avaliação de desempenho docente, P 5)

Saliente que foi um ano muito positivo e enriquecedor. A cada ano que passa sinto que adquire novas competências que me ajudam a melhorar o meu desempenho.
(Relatório da avaliação de desempenho docente, P 1)

4.6.2.2 – A percepção da liderança vista pelos alunos e colaboradores

Alunos

Para saber a percepção dos alunos em relação à directora da escola, foi pedido às professoras que lhes solicitassem, um retrato físico e psicológico da directora por escrito. Posteriormente, recolhemos e categorizámos a informação nos seguintes aspectos: qualidades e funções da directora, acção disciplinar relativa aos alunos e outras características a partir das observações dos alunos.

Em síntese, apresentamos a seguinte tabela das respostas obtidas:

Quadro 32 - A percepção dos alunos em relação à directora da escola

A percepção dos alunos em relação à directora da escola
Qualidades da directora
<ul style="list-style-type: none">- A directora é muito boa, companheira, respeitadora, trabalhadora e dá uma ajuda preciosa que nenhum aluno despreza;- A directora é muito querida, solidária, amiga, inteligente, humilde e bem educada;- A directora sabe educar as crianças e sabe fazer coisas divertidas;- A directora é trabalhadora, inteligente, amiga, justa e alegre;- A directora ensina-nos muitas coisas sobre Jesus, e a Irmã Wilson;- A directora é inteligente, bonita, querida, amiga, humilde e bem educada;- É criativa, por isso, temos muitas actividades;- A directora é simpática;- A directora é muito bonita e inteligente;- A directora é honesta, exigente, diz coisas engraçadas e muito orgulhosa do que faz;- A directora é responsável;- Para mim, ela é muito boa, eu gosto dela como amiga;- A directora da escola dá conselhos e é bastante trabalhadora;- A directora é bonita e esperta e às vezes é divertida;- A directora é divertida e quando estamos tristes, ela apoia-nos;- A directora é amiga, honesta e nos protege;- Eu gosto da directora porque é bonita, engraçada, divertida, educada e trabalhadora;- A directora da nossa escola é muito exigente, bem educada, inteligente e muito trabalhadora;- A directora da minha escola é muito inteligente;- A directora é boa pessoa e responsável;- A directora da escola é simpática, bonita e amiga.

Funções da directora

- A função da directora é ajudar as pessoas e fazer muitas coisas;
- O trabalho da directora é muito bom para a escola;
- A directora faz um ótimo trabalho. Quando fazemos alguma coisa de mal, a directora chama-nos à atenção;
- Uma das funções da directora é dirigir a escola e ela faz bem;
- A directora nunca desaponta ninguém, é muito boa a escolher as actividades em que a escola participa, faz festas fabulosas e tem uma boa relação com os alunos e professores;
- A directora dirige bem a escola;
- Ela organiza festas como o natal, a páscoa e a festa final do ano lectivo.

Ação disciplinar relativa aos alunos

- Sinto muita tristeza com os castigos, sei que mereço, mas não gosto nada disto. Para melhorar o comportamento devo: falar menos, mudar de atitudes e respeitar as regras;
- Os castigos têm sido muito úteis;
- Eu sinto-me muito mal por ficar de castigo;
- Quando nos comportamos bem, a directora fica muito feliz connosco;
- Quanto aos castigos eu penso que a directora faz bem em pôr de castigo quem se comporta mal;
- Os castigos que a directora dá são rigorosos;
- A directora é rigorosa com os castigos e recompensas;
- A directora é amigável mas quando alguém se porta mal, a directora tem de dar um castigo rigoroso;
- Quando comportamos mal, a directora zanga-se connosco para o nosso bem. Mas quando comportamos bem, ela fica muito feliz connosco;
- Quando nos comportamos bem, ela fica feliz mas às vezes é má por causa do nosso comportamento;
- Quando eu comporto-me mal, a directora é um bocadinho má;
- Quando nós comportamos mal ela é honesta e põe-nos de castigo;
- A directora é boa mesmo quando nos dá castigos;
- A directora ensina-nos as regras da escola que devemos cumprir;
- Quando comportamos mal, a directora fica muito triste;
- Eu acho que os castigos da directora são muito úteis para a minha vida;
- Quando comportamo-nos mal, às vezes a directora dá-nos uma folha para escrevermos o nosso comportamento e o que devemos fazer para melhorar, às vezes fala com os nossos pais e manda recado na caderneta.

Outras características a partir das observações dos alunos

- O que eu sinto da directora é amizade. Ela é boa;
- A directora faz tudo o que é preciso para conseguir com que a nossa escola tenha uma boa imagem;
- Eu gosto da directora da escola porque algumas vezes é exigente, eu quero que seja sempre a directora da escola;
- Ela faz um bom trabalho, por isso deve continuar.

- **Colaboradores**

Para a compreensão do modo como a directora da escola influencia a dinâmica da escola foi importante a realização de quatro questionários: Como me comporto enquanto líder? Como os meus colaboradores me interpretam? A minha organização é virtuosa? As minhas emoções e as dos outros.

- **Questionários: “Como os meus colaboradores me interpretam?” e “Como me comporto enquanto líder?” (anexo 1 e 2)**

Com o questionário, “como os meus colaboradores me interpretam?”, procurou-se auscultar as percepções dos diferentes colaboradores educativos em relação à liderança: visão, comunicação inspiracional, liderança apoiante e reconhecimento pessoal.

O questionário (“Como me comporto enquanto líder?”) a que o líder respondeu mediu o grau em que este é ou não um líder transformacional.

No quadro abaixo, comparamos as cotações resultantes da auto-avaliação do líder com as cotações médias que os seus colaboradores lhe atribuíram. Podemos também comparar “os resultados obtidos por Rafferty e Griffin, num estudo abrangendo 1398 colaboradores de uma organização pública australiana” (Cunha, 2008, p. 231).

Quadro 33 - Comparação das cotações do líder com as dos colaboradores

	Cotações que resultaram da auto-avaliação do líder	Cotações que resultaram da avaliação dos colaboradores	Cotações obtidas no estudo de Rafferty e Griffin
Visão	13	10	10.1
Comunicação inspiracional	14	12	8.9
Estimulação intelectual	12	11	8.9
Liderança apoiante	12	12	8.7
Reconhecimento pessoal	11	12	8.7

Fonte: Cunha, 2008, p. 231

Analisando os resultados do líder e dos colaboradores existem algumas diferenças. Por exemplo, o líder possui mais visão, é uma dimensão fundamental da liderança. Em

relação aos colaboradores existem três dimensões que são consideradas altas (valores superiores a 11.5): comunicação inspiracional, liderança opoiante e reconhecimento pessoal. O nível que precisa de ser trabalhado nos liderados é a visão. O líder tem uma imagem de si próprio melhor do que aquela que os colaboradores têm dele.

- **Questionário “A minha organização é virtuosa”? (anexo 3)**

O presente questionário procurou medir o grau de virtuosidade da organização (escola). Este abrange cinco dimensões: optimismo, confiança, compaixão, integridade e perdão (Cunha, 2008, p. 294-295). Responderam ao questionário 18 colaboradores (pessoal docente e não docente).

Os colaboradores verificaram em que medida as quinze afirmações se aplicaram à sua organização. De seguida apresentamos

Optimismo	Confiança	Compaixão	Integridade	Perdão
17	18	13	12	12

Feitas as cotações, podemos concluir que as dimensões mais bem cotadas são: a confiança e o optimismo. As menos cotadas são: a compaixão, a integridade e o perdão.

Segundo Cunha (2008), as organizações podem estar em três patamares:

Fraca virtualidade	Moderada virtualidade	Elevada virtualidade
Pontuação inferior a 7	Pontuação entre 8 e 11	Pontuação superior a 11

Comparando as cotações dos colaboradores com esta tabela, podemos afirmar que a organização tem uma elevada virtualidade, pois obteve uma pontuação superior a 11.

4.6.2.3 - Prémio de reconhecimento à educação – 2009

Os “prémios de reconhecimento à educação” têm como objectivo distinguir e galardoar entidades educativas e formativas cuja actuação se destaque ao nível do

contributo que prestam junto e para a comunidade educativa no ano 2008” (documento “escolas para o século XXI”).

Estes prémios são uma iniciativa conjunta da groupVision Serviços Editoriais e de Educação, da SINASE e outras organizações apoiantes.

A Escola Sagrada Família – Externato fez a candidatura aos prémios de reconhecimento à educação – 2009, com o projecto: “Semana da família”. Da análise efectuada pelo respectivo júri, nas várias categorias dos prémios, a escola ficou classificada em segundo lugar na categoria “Quadro de valor”. O projecto citado distinguiu-se entre as 89 candidaturas válidas, a nível nacional.

A cerimónia de entrega dos prémios de reconhecimento à educação decorreu no dia 29 de Junho de 2009, no auditório da Universidade Católica de Lisboa e foi presidida pela Senhora Ministra da Educação.

A “Semana da família” é um projecto realizado na escola e tem como objectivo principal mobilizar os pais e familiares nas actividades propostas pela escola, no sentido de reflectir, redescobrir e promover os verdadeiros valores humanos e cristãos da família. Foram muitos os pais que no ano 2008 corresponderam à solicitação da escola e dos próprios filhos para em conjunto participarem nas actividades, criando um ambiente de ternura, amizade, compreensão e sobretudo de amor.

As alterações sociais, económicas e culturais contribuíram para a mudança dos valores na família, com profundo reflexo nas práticas educativas. Ainda assim, é possível acontecerem grandes mudanças positivas na escola quando todos nos sentimos envolvidos e responsáveis por esta grande causa, a educação.

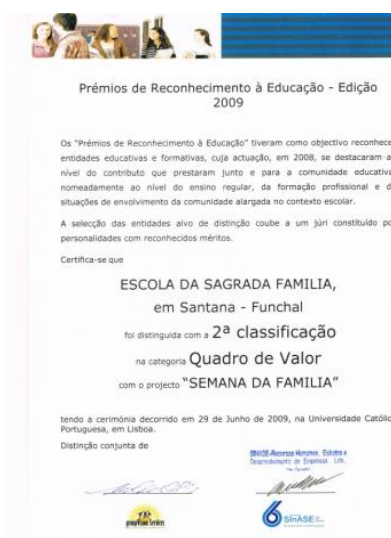


Figura 37 - Prémio recebido pela qualidade de ensino no ano 2009

4.6.2.4 - Liderança e aproveitamento dos alunos

As provas de aferição realizadas no ano lectivo 2008/2009 pretenderam analisar o modo como os objectivos do 1º ciclo estão a ser atingidos pelo sistema de ensino que se reflectem nas competências adquiridas pelos alunos.

“... As provas de aferição, além de permitirem recolher dados importantes sobre as aprendizagens adquiridas e as competências desenvolvidas pelos alunos, constituem-se como um instrumento de diagnóstico, colocado à disposição das escolas e dos professores, que proporciona uma reflexão sobre a adequação das práticas lectivas, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares.” (Ministério da Educação).

Quando a escola recebeu os resultados das provas de aferição, fez uma reflexão, a nível da turma e do conselho de docentes. Após esta análise de resultados obtidos pelos alunos, foi realizado um relatório onde constava um plano de acção (as medidas a adoptar, a sua calendarização e recursos a mobilizar).

No ponto da análise de desempenho dos alunos, o relatório refere-se a algumas estratégias:

Ao longo do ano lectivo foram aplicadas estratégias (activas, significativas e diversificadas) que foram ao encontro das necessidades educativas dos alunos, levando sempre ao diálogo, respeito, e compreensão mútua. Não obstante, tentou-se colmatar as dificuldades sentidas relativamente às áreas de língua portuguesa e de matemática, tentando estabelecer a interdisciplinaridade em todas as actividades realizadas. (Relatório das provas de aferição, p. 4).

Contudo, o trabalho realizado com os alunos envolveu vários actores educativos: professoras das actividades curriculares como também de todos os professores das actividades de enriquecimento do currículo e do apoio. Além disso, foram aplicados vários recursos:

O trabalho desenvolvido teve como base o currículo nacional, as aulas curriculares, as aulas de enriquecimento curricular, a realização e correcção individual e todo um conjunto de exemplos de provas de aferição, criação e interpretação de textos, realização de experiências matemáticas, a participação no projecto CEM entre outras (Relatório das provas de aferição, p. 4).

Os resultados obtidos nas provas de aferição foram muito positivos, não havendo nenhuma negativa. Toda a comunidade escolar ajudou de uma forma directa e indirecta neste sucesso escolar.

Todos os docentes, discentes, auxiliares, directora, encarregados de educação e comunidade envolvente se movimentaram para que os alunos pudessem alcançar as melhores competências, os melhores resultados (Relatório das provas de aferição, p. 8).

Os resultados foram positivos mas os docentes aspiram a que possam ser ainda melhores no futuro:

A nosso ver, podemos e devemos trabalhar sempre para mais e melhor. No próximo ano lectivo, daremos continuidade a algumas actividades já existentes e adoptaremos determinadas medidas de melhoramento, a nível de escola (Relatório das provas de aferição, p. 7).

4.6.2.5 - As competências emocionais para a eficácia da liderança

- **Questionário: As minhas emoções e as dos outros (anexo 4)**

Segundo Cunha (2008, 270), “os indivíduos emocionalmente inteligentes são os que usam a razão para compreender as emoções (as próprias e as dos outros) e lidar com elas, e que recorrem às emoções para interpretar a envolvente tomar decisões mais racionais”.

O autor citado vai mais longe. Uma boa inteligência emocional inclui as seguintes características: avaliação correcta dos estados de espírito próprios e alheios; o uso inteligente das emoções nas diferentes actividades da organização (liderança, trabalho em equipa e resolução de problemas).

O questionário a que o líder respondeu procurou medir o grau de inteligência emocional (IE), relativamente às oito dimensões a seguir identificadas:

- Atenção às emoções próprias;
- Sensibilidade às emoções alheias;
- Maturidade emocional (autocontrolo perante as críticas);
- Empatia e contágio emocional;
- Compreensão das causas das emoções próprias;
- Auto-encorajamento (uso das emoções);
- Compreensão das emoções dos outros;

- Autocontrolo emocional.

Em seguida apresentamos os resultados do questionário realizado pelo líder e as cotações obtidas numa investigação realizada em Portugal.

Quadro 34 - Comparação das cotações obtidas

Comparação de resultados				
Itens	Coloque aqui as suas cotações	Geral	Homens	Mulheres
Atenção às emoções próprias	6.3	5.2	4.8	5.4
Sensibilidade às emoções alheias	6.6	5.5	5.1	5.8
Maturidade emocional (autocontrolo perante as críticas)	5	5.0	4.8	5.1
Empatia e contágio emocional	6.3	5.4	5.2	5.6
Compreensão das causas das emoções próprias	5.6	5.1	5.1	5.1
Auto-encorajamento (uso das emoções)	6.3	5.2	5.3	5.2
Compreensão das emoções dos outros	6.5	4.9	4.8	5.0
Autocontrolo emocional	5.3	4.4	4.6	4.2

Fonte: Cunha (2008, p. 272)

Verificando as cotações obtidas pelo líder, fazemos a seguinte reflexão: o líder tem sensibilidade às emoções alheias e compreende-as; usa as emoções para o auto-encorajamento e tem atenção às emoções próprias. Estas competências do líder vão contribuir para o uso inteligente das emoções nas diferentes actividades da escola principalmente na liderança e na resolução de problemas. Por outro lado, o líder apresenta uma cotação mais baixa na maturidade emocional (autocontrolo perante as críticas). Esta dimensão precisa ser trabalhada pelo líder.

Comparando as cotações obtidas pelo líder com uma investigação realizada em Portugal, os resultados ultrapassam estes últimos valores.

Podemos concluir que o líder tem um bom nível de inteligência emocional.

CAPITULO 5 - CONCLUSÕES FINAIS

5.1 - A influência da liderança na cultura, no clima e na organização escolar

Com este estudo pretendemos fazer apenas uma abordagem exploratória e explicativa da influência da liderança sobre o contexto escolar, no caso exclusivamente desta escola; não se pretende generalizar dados, mas sim fornecer pistas para investigações futuras.

Este estudo centra-se, fundamentalmente, na recolha de dados através da observação participante, notas de campo, análise de documentos e respostas aos questionários. Estamos conscientes da riqueza do material que recolhemos e da complexidade da selecção e tratamento dos dados dos alunos.

Os artefactos dos alunos (desenhos e textos) são a grande parte dos dados do trabalho de investigação. Na verdade, o objectivo foi registar tudo o que se viveu no contexto escolar, procurando estabelecer as ligações com os colaboradores e alunos.

Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, centrado no caso específico de um estabelecimento de educação, realizámos uma análise pormenorizada dos artefactos dos alunos e da percepção dos colaboradores em relação à liderança, à cultura, ao clima e à organização escolar. Pelos textos e desenhos dos alunos podemos analisar o trabalho desenvolvido pelos docentes na sala de aula, a sua afinidade com a cultura escolar e os valores trabalhados nas diversas actividades escolares.

Esta investigação de natureza etnográfica permitiu compreender o contexto escolar e descrever a sua realidade, obtendo-se uma “cultura da escola”. Além disso, obtivemos dados sobre a organização e o clima escolar. O estudo etnográfico possibilitou a presença da investigadora no contexto escolar, o contacto directo com os alunos e colaboradores da escola e a participação nas actividades. Parece-nos que o melhor método de investigação para conhecer a cultura da organização escolar é a etnografia.

5.2 - Percepção da comunidade escolar sobre a influência da liderança na cultura, clima e organização escolar

Através deste estudo conseguimos conhecer a percepção dos colaboradores, alunos e pais sobre a liderança escolar e compreender os seus efeitos na cultura, no clima e na organização escolar.

Procurámos conhecer as percepções sobre a escola e sobre a liderança. Dos depoimentos dos docentes salientamos a formação integral dos alunos, com base nos valores promovidos pela escola, passando pela educação da fé, a articulação das diversas actividades através de uma comunicação entre os diversos professores e a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Da parte dos docentes há testemunho pessoal de valores.

Verificámos que os professores formam uma equipa coesa e motivada em promover uma educação integral, segundo os valores do PEE. Nesta escola cada colaborador é considerado não só na sua dimensão profissional mas também como pessoa individual. Entre o pessoal docente e não docente era visível uma relação de amizade, confiança e respeito mútuo.

No que se refere aos pais e encarregados de educação dos alunos, podemos referir que, de uma forma geral, se mostram interessados com a situação escolar dos seus educandos e, quando solicitados, colaboram ou deslocam-se à escola para conversar com os respectivos docentes. Contudo, há sempre um ou outro que não demonstra muita disponibilidade para acompanhar o seu educando no seu processo de formação. Uma das características mais marcantes desta escola é a abertura ao envolvimento e participação dos pais. Assim, ao longo do ano lectivo, existiram muitas actividades com estes parceiros. Nestas actividades notamos que a presença dos pais tem aumentado de forma significativa. Os professores consideram que nesta escola tem havido a efectiva preocupação de aproximar os pais da escola e a escola dos pais. Os professores trabalham em parceria com os pais.

Os pais e encarregados de educação apresentaram a sua percepção em relação à liderança e à escola. Foram salientados como pontos fortes da escola: professores, organização e qualidade de ensino/aprendizagem. Quanto ao contributo da directora no sucesso educativo mencionaram a qualidade da equipa de professores, a organização, a disciplina na escola, a motivação do envolvimento dos pais na escola e o fomento de um bom clima escolar. Em relação às qualidades da liderança, os pais referiram a organização,

o sentido de responsabilidade, a escuta activa e a participação de todos os agentes do processo educativo.

Para saber a percepção dos alunos em relação à directora da escola, os educandos descreveram o retrato físico e psicológico. Apresentaram algumas qualidades (trabalhadora, amiga, exigente, inteligente, respeitadora e responsável) e funções da directora (dirigir a escola, programar e organizar as festas e actividades). Quanto à acção disciplinar, os alunos referiram que os castigos são necessários e úteis para a vida.

Os colaboradores têm uma percepção muito boa da liderança nas seguintes dimensões: comunicação inspiracional, liderança apoiante e reconhecimento pessoal. Porém, os liderados têm uma percepção baixa da visão do líder.

Em relação ao grau de virtuosidade da organização (escola), podemos concluir que as dimensões mais bem cotadas pelos colaboradores são a confiança e o optimismo. As menos cotadas são a compaixão, a integridade e o perdão. Todavia, comparando as cotações da escola com a tabela apresentada por Cunha (2008), podemos afirmar que a escola tem uma elevada virtualidade.

5.3 - A prática de valores na cultura escolar

As actividades curriculares e de enriquecimento do currículo foram direccionadas para uma aprendizagem baseada em valores. Em muitas actividades os alunos reflectiram sobre os valores, que por sua vez eram associados a atitudes e a comportamentos. Os valores eram trabalhados em consonância com as diferentes áreas curriculares e de enriquecimento do currículo, sempre de acordo com os princípios orientadores ditados pelo PEE.

Há uma cultura de respeito pelas regras, pelo que a disciplina é um fenómeno bem visível, com baixa conflitualidade. Face aos alunos com dificuldades de comportamento é praticado o diálogo e só, por último, o castigo pedagógico. Os casos mais complicados são tratados directamente com a directora.

Nesta escola os professores são exigentes na disciplina e no respeito das regras estabelecidas, resultantes do prévio diálogo com os alunos. As regras são elaboradas pela positiva, com clareza e precisão. Estão redigidas de modo compreensível para todos e dão indicações específicas sobre o comportamento efectivamente esperado. Se não houver

observância das mesmas, os alunos sabem as penalizações em que incorrem e conhecem também as gratificações do bom comportamento.

A escola analisada possui uma cultura própria baseada em valores humanos e religiosos, reflexo da sua identidade, e com a qual os diferentes actores educativos se identificam. A cultura desta escola, a forma de pensar e de agir da sua comunidade, traduz-se na cooperação, na disponibilidade para ajudar, na partilha de saberes e de materiais pedagógicos e na criação de um ambiente positivo, contribuindo para o bem-estar que se sente entre todos os elementos da comunidade educativa, desde os professores, aos alunos, aos pais e ao meio envolvente. Esta cultura de bem-estar manifesta-se num clima positivo e de amizade entre todos.

A análise dos artefactos produzidos pelos discentes foi imprescindível porque o foco de pesquisa centrou-se, em parte, nos seus trabalhos, pelos quais podemos conhecer a articulação da programação das actividades escolares tendo por base o PEE e o PAE. A recolha dos artefactos dos alunos foi uma preferência na investigação. Estes trabalhos dos alunos foram importantes para caracterizar, em parte, a cultura da escola tal como ela é vivida por eles. Dos dados desta investigação surge ainda outro aspecto: a cultura interna desta escola actua nos alunos através dos valores trabalhados em diferentes momentos e actividades.

Sendo o trabalho da escola uma preparação para a vida plena da cidadania, a escola não desconhece a comunidade envolvente e a preocupação para uma sociedade mais justa, solidária e responsável. No fundo o processo educativo reforça muito na socialização das gerações jovens.

5.4 - Efeitos da liderança na cultura, no clima e na organização escolar.

O PAE constitui, em conjunto com o PEE, um dos principais instrumentos de trabalho de todos os professores. Este documento define os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades. Nas diversas actividades podemos analisar a organização e os valores trabalhados nas mesmas.

Na escola é bem visível a gestão estratégica: planeamento do funcionamento quotidiano, as regras, os objectivos a atingir, a missão a desenvolver, as decisões a tomar, a distribuição de tarefas e a formação de pequenas equipas de trabalho para o planeamento e avaliação das actividades e projectos, sem esquecer os momentos de reflexão e diálogo.

Com a análise documental identificamos as características e estratégias de liderança, analisamos os seus efeitos e influências na organização, na cultura e no clima da escola. Esta investigação desenvolveu-se em redor do líder escolar, dos colaboradores, dos pais e dos alunos. O líder tem uma grande influência no processo de formação de uma cultura rica em valores e num clima geral positivo e motivante.

A directora procura promover o trabalho colaborativo entre professores e auxiliares da acção educativa, passando pela articulação de actividades, projectos, critérios de actuação e avaliação. O clima organizacional da escola baseia-se na cooperação entre os vários agentes educativos, onde os princípios da escola são partilhados, proporcionando momentos de reflexão crítica e diálogo. O líder escolar monitoriza a equipa de pessoal docente e não docente e faz um esforço evidente para que o bom relacionamento interpessoal seja uma realidade. Ela aposta no trabalho em equipa; a delegação de competências e tarefas é prática corrente na escola.

A escola realiza, ao longo do ano escolar, muitas actividades de cariz religioso, cultural e social. Para uma maior organização e melhor distribuição das principais actividades do PAE, a directora formou grupos de dois ou mais professores responsáveis pelas festas e actividades realizadas durante todo o ano lectivo.

A investigação permitiu confirmar que a escola tem uma boa liderança e, por sua vez, uma excelente equipa de trabalho, geradora de um bom ambiente. Podemos observar o trabalho solidário nos momentos de grande actividade ou nas festividades e na partilha de conhecimentos e materiais. Na opinião de vários docentes, a escola possui uma boa equipa de professores e o ambiente de trabalho é positivo.

Relativamente à directora da escola, constatou-se que possui competências de liderança e estas têm consequências positivas na forma como lidera a equipa de trabalho. Ela inquieta-se em assegurar o desenvolvimento de valores nos alunos e a existência de boas relações interpessoais, cultivando valores de partilha, de cooperação e responsabilidade, nomeadamente,

A directora tem visão estratégica para atingir os objectivos com a sua equipa de trabalho, tem uma preocupação evidente com a qualidade de ensino/aprendizagem e com a existência de um bom clima organizacional. O prémio de reconhecimento à educação – 2009 que a escola recebeu é um exemplo da excelência do trabalho levado a efeito.

O clima organizacional foi avaliado com base nas percepções individuais dos vários elementos da comunidade educativa e nas observações da investigadora. Parece-nos que o relacionamento existente entre os alunos é bom e que eles sentem-se respeitados e são

respeitadores para com professores e funcionárias. Alguns alunos falam do bom acolhimento que tiveram nesta escola e sentem a escola como se fosse uma grande família. Para os alunos os professores são amigos, dão carinho, partilham e dão testemunho de valores. O relacionamento dos professores com os alunos é baseado nos valores (amizade, diálogo e respeito) que transmitem aos alunos e têm um relacionamento próximo, afectivo e positivo. Cada professor tenta criar na sua sala de aula um ambiente agradável com diferentes estímulos, que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, de modo a captar a atenção e motivar para a concretização do objectivo aprender melhor.

O clima escolar foi percebido desde a decoração da escola ao acolhimento e relação entre os colaboradores e os educandos. A escola é um lugar muito feliz onde pessoal docente, não docente e discente partilham valores e experiências de vida. O ambiente da escola é bom, seguro e disciplinado.

5.5 - Competências emocionais para a eficácia da liderança

As competências da inteligência emocional estão associadas aos vários estilos de liderança, as causas de cada estilo e os efeitos sobre o clima organizacional (Goleman *et al.*, 2007).

Segundo o questionário a que a directora respondeu procurou-se medir o grau de inteligência emocional (IE). A directora tem sensibilidade às emoções alheias e compreende-as; usa as emoções para o auto-encorajamento e tem atenção às emoções próprias. Estas competências vão contribuir para o uso inteligente das emoções nas diferentes actividades da escola, principalmente na liderança e na resolução de problemas. Podemos concluir que o líder tem um bom nível de inteligência emocional.

As emoções indicam coisas importantes, que algo relevante está ocorrendo ou ocorrerá. Elas ajudam a gerar soluções inovadoras para problemas. A habilidade de identificar exactamente como as outras pessoas se sentem é necessária não apenas para o sucesso e a felicidade mas talvez para a nossa própria sobrevivência. As emoções são realmente importantes. Aceitar a sabedoria das próprias emoções e a dos outros é caminhar para a felicidade como pessoa e líder.

Damásio (2000) defende a posição de que os sentimentos são tipicamente indispensáveis para a tomada de decisões racionais. Raciocinamos e decidimos com a ajuda da emoção, para o melhor e para o pior. Quando estamos emocionalmente

perturbados não podemos pensar correctamente. As emoções e a sua disciplina oferecem informações que nos ajudam a tomar decisões lógicas. As emoções influenciam o pensamento, por sua vez este não pode ocorrer na ausência da disciplina emocional.

5.6 – Sugestões para outros estudos

Com esta síntese das principais conclusões a que chegámos, não pretendemos encerrar esta investigação mas antes colaborar em novos estudos e levantar novas questões de investigação sobre a temática das lideranças escolares.

Assim, propomos algumas pistas para novas investigações:

- Como a inteligência emocional influencia a liderança escolar.
- Como formar um líder com IE.
- A influência das lideranças na qualidade de ensino/ aprendizagem.
- Verificar os efeitos dos diferentes estilos de liderança nos alunos, de maneira a responder a esta questão: os diferentes estilos de liderança podem provocar diferentes comportamentos nos liderados (alunos)?
- Verificar os efeitos do clima organizacional nos estilos de liderança. O comportamento do líder é influenciado pelo contexto e pelos liderados com quem se relaciona?
- A influência da liderança no desenvolvimento de organizações positivas (escolas)
- A liderança escolar eficaz e a satisfação dos professores e alunos.
- Qual a relação entre o clima geral da escola e o clima particular das salas de aula?
- Qual a ligação da liderança geral com a liderança dos professores na sala de aula?
- Em que medida o líder é influenciado pelos colaboradores?

Bibliografia

- Adair, J. e Reed, P. (2006). *Liderança para o sucesso*. Lisboa: Editorial Presença.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. Em Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida, J. C. (2008). *As sete virtudes do líder amoroso*. São Paulo: Editora Canção Nova
- Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Editores Asa.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa, McGraw-Hill.
- Barroso J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bento, A. V. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. Em Mendonça, A e Bento, A. V. (orgs). *Educação em tempo de mudança*. Funchal: CIE-Uma.
- Bilhim, J. A. F. (2007). *Gestão estratégica de recursos humanos*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bilhim, J. A. F. (2008). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e políticas.
- Blanchard K. e Muchnick M (2004). *O comprimido da liderança. O ingrediente secreto para motivar as pessoas*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Bogdan R. e Biklen S (1994). *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bolívar A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- Bono, E. (2005). *Os seis chapéus do pensamento*. Cascais: Pergaminho.
- Bradberry, T. e Greaves, J. (2008). *Guia Prático da inteligência emocional. Tudo o que precisa de saber para pôr o seu QE em acção*. Lisboa: Bertrand Editora
- Branco, A. (2004). *Para além do QI*. Coimbra: Quarteto Editora
- Brazão, J. P. G. (2008). *Weblogs, Aprendizagem e Cultura da Escola: Um estudo etnográfico numa sala do 1º ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira.
- Carita, A. e Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula. Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carmo, H. e Ferreira M.M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caruso, D. R. e Salovey, P. (2007). *Liderança com inteligência emocional. Liderando e administrando com competência e eficácia*. São Paulo: M. Books do Brasil Editora.
- Carvalho, R. G. G. (2008). Da cultura escolar à cultura de escola. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura*. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 255-262
- Castanyer O. (2006). *A assertividade, expressão de uma auto-estima saudável*. Coimbra: Edições Tenacitas.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier.

- Costa, J.A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa Colecção Perspectivas Actuais Educação.
- Costa, M.E. (coordenadora) (2003). *Gestão de Conflitos na escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Covey S. R. (2004). *Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Cunha *et al.* (2007). *Organizações Positivas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Cunha, M. P. *et al.* (2008) *Organizações positivas. Manual de trabalho e formação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cury, A (2004). *Treinando a emoção para ser feliz*. Prior Velho: Paulinas.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si. (9ª ed.)*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Dias, J. D. (2006). *Criar valor através das pessoas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Diridollou, B. (2002). *Gerir a sua equipa dia a dia*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Duluc , A . (2001). *Liderança e confiança. Desenvolver o capital humano para organizações competitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Dupont, P. (1987). *Práticas da aula - domínio relacional*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Estanqueiro, A. (2002). *Saber lidar com as pessoas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves L. M. (2008). *Visão panorâmica da investigação – acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores (4ª edição)*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fino C. (2000). *Novas tecnologias, cognição e cultura: um estudo no primeiro ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Fino, C. N. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.) Educação e Cultura. Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53.
- Fino, C. N. (2009). *Inovação e invariante (cultural)*. In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). Políticas educativas: discursos e práticas. Funchal : Grafimadeira, pp. 192-209.
- Firmino, M. B. (2009). *Gestão das organizações. Conceitos e tendências actuais*. Lisboa: Escolar Editora.
- Fisher, R. e Shapiro, D. (2008). *Como usar as emoções para negociar*. Lisboa: Lua de Papel.
- Fisher, R. *et al.* (2007). *Como conduzir uma negociação*. Lisboa: Lua de Papel.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Galpin, T. J. (2000) *O lado humano da mudança. Um guia prático para a mudança organizacional*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança*. Porto: Asa Editores.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

- Goleman D. (2001). *Emoções que curam – conversas com o Dalai Lama sobre Mente Alerta, Emoções e Saúde*. Lisboa: Rocco – Temas e Debates.
- Goleman, D. Bennis, W. O`Toole, J. Biederman, P.W.(2009). *Transparência. Como os líderes podem criar uma cultura de sinceridade*. Lisboa: Gradiva.
- Goleman, D. Boyatzis, R. Mckee, A. (2007) 3ª edição. *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional. Comunicação e identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de escola e identidades dos professores*. Lisboa: Educa.
- Graue, M. E. e Walsh D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greenfield, W.D.J. (2000). Para uma teoria da administração escolar: a centralidade da liderança. Em Sarmiento, M. J. (org.). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Grellier, C. (2006). *As competências pessoais e profissionais do gestor*. Lisboa:Editorial Presença.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Holpp L. (2001). *Gerir equipas*. Amadora: Editora McGraw – Hill.
- Jardim, J. (2003). *O método da animação. Manual para o Formador*. Porto: Ave (Associação dos Valentes Empenhados).
- Jardim, J. e Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais. Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições Asa.

- Jesus *et al.* (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições Asa
- Kelly, M. (2008). *O gestor de sonhos. Como motivar uma equipa para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Lama, L. e Muyzenberg L.V.D.(2008). *O caminho para a liderança. Gestão, budismo e felicidade num mundo interligado*. Alfragide: Dom Quixote.
- Learning, M. O.(1993). *Gerir com sucesso equipas de trabalho*. Nem Martins: Edições CETOP.
- Marzano R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo. Da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Maurice M. (2006). *Aprenda a usar a sua autoridade natural*. Porto: Edições Asa.
- Maxwell J. C. (2009). *Liderança 101: o que todo o líder precisa saber*. Lisboa: Smartbook.
- Maxwell, J.C. (2008). *Vencer com as pessoas*. Lisboa: Smartbook.
- Meneses, M. J. (1997). *Escola da Sagrada Família – Santana*. Funchal: Província do Coração de Maria.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*.
- Nelson, B. e Economy, P.(2005). *Gestão para TotósTM*. Porto: Porto Editora.
- Neves, J.G. (2000). *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: Editora RH.
- Oliveira, A. (2010) *Resiliência para principiantes*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Reyes M. J. A. (2009). *Trabalhar sem sofrer. Conselhos para superar os problemas e sentir-se bem no seu trabalho*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Robbins S. P. (2008). *O segredo na gestão de pessoas*. V.N. Famalicão: Centro Atlântico.
- Rodriguez, E. (2005). *Conseguindo resultados através de pessoas: o grande segredo do gestor bem-sucedido*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Roldão, M.C (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sampaio, A. (2004). *Comportamento e cultura organizacional*. Lisboa: Edual.
- Santos, A. A. *et al.* (2009). *Escolas de futuro - 130 práticas de escolas portuguesas*. Porto: Porto Editora.
- Santos, E. F. M. D. (2007). *Processos de liderança e desenvolvimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Santos, L. M. S. (2005). *A possibilidade do recurso aos princípios básicos da Inteligência Emocional no contexto escolar*. Tese de Mestrado, Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.
- Seco G.M.B. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias, modelos e evidências*. Porto: Editores Asa.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa
- Silva, J. M. C. (2008). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Trajectos individuais e impactos organizacionais*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação da Universidade de Estremadura. Espanha

- Simionato, M. e Anderson, G. (2006). *Competências emocionais: o diferencial competitivo no trabalho*. Rio de Janeiro: Qalitymark.
- Sousa, J. M. (2000a). *O professor como pessoa – A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Asa.
- Sousa, J. M. (2000b). *O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural*. PSI (Revista de Psicologia Social e Institucional), 2 (1), 107-120.
- Sousa, J.M. (1997). *Investigação em educação: novos desafios*. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs). Métodos e técnicas de investigação científica em educação. (pp.661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. FPCE – Universidade de Lisboa.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vayer, P. et al. (1991). *Uma ecologia da escola*. Lisboa: Dinalivro.
- Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar – da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Vieira R. G. e Vieira S. P. (2004). *A influência do clima organizacional nas empresas e nas pessoas*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, Volume: 1, nº 4-Jan-Mar, 31-36.

Sites consultados

- Rua O.M.M.L. e Menoría M.L.G (2007). *Implicações da liderança e do clima organizacional na qualidade dos serviços públicos municipais: estudo de casos das Câmaras Municipais Portuguesas*. Retirado a 14 de Junho, 2008, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234323>.

Lapassade, G. (1993). *La Methode ethnographique*. Retirado a 25 de Março, 2010, de <http://www.ai.univ-paris8.fr/corpus/lapassade/ethngrin.htm>

Carvalho I. N. F. & Melo N. P. (2008). *Cultura e clima organizacional: ingredientes para o sucesso das organizações públicas e privadas*. Retirado a 14 de Junho, 2008, de <http://www.cefetr.edu.br> .

Rafael F. (2008). *Clima Organizacional*. Retirado a 14 de Junho, 2008, de <http://fabiorafael.wordpress.com/category/adm/>.

Sousa, J. M. (2003). *O currículo à luz da etnografia*. Retirado a 18 de Novembro, 2010, de <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/39Ocurrículoaluzdaetnografia.pdf>.

Sousa, J. M. (2000c). *Currículos alternativos: um olhar etnográfico*. Retirado a 18 de Novembro, 2010, de <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/12Currículosalternativosumolharretnografico.pdf>.

Sousa, J. M. (2002). *Em busca de uma teoria da Pessoa: relato de uma investigação*. Retirado a 15 de Novembro, 2010, de <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/25Embuscadeumateoriadapessoarelatodeumainvestigacao.PDF>

Referências legislativas

Dec.-Lei n.º 553/80, de 31 de Novembro

Dec.-Lei Regional n.º 21/2006/M, de 21 de Junho

Dec.-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

O Dec.- Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

Dec.- Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro

Portaria nº 110/2002/M, de 14 de Agosto

Anexos

Anexo 1 – Questionário: Como os meus colaboradores me interpretam?

Anexo 2 – Questionário: Como me comporto enquanto líder?

Anexo 3 – Questionário: A minha organização é virtuosa?

Anexo 4 – Questionário: As minhas emoções e as dos outros

Anexo 5 – CD`Rom

ANEXO 1

Questionário: como os meus colaboradores me interpretam?

Em que medida as afirmações seguintes se aplicam ao seu líder. Para responder, sirva-se da escala seguinte, colocando à frente de cada afirmação o algarismo correspondente à sua resposta. Responda de modo franco. As suas respostas são anónimas. Não coloque o seu nome em lado algum.

A afirmação não se aplica rigorosamente nada ao meu superior	Em geral, a afirmação não se aplica ao meu superior	A afirmação aplica-se um pouco ao meu superior	A afirmação aplica-se ao meu superior	A afirmação aplica-se completamente ao meu superior
1	2	3	4	5

1	Sabe muito bem para onde vamos.	
2	Diz e faz coisas que me fazem sentir orgulho em trabalhar para esta organização.	
3	Desafia-me a pensar em modos novos de resolver velhos problemas.	
4	Antes de decidir, considera as implicações das decisões para os seus colaboradores.	
5	Elogia os seus colaboradores quando alcançam bom desempenho.	
6	Tem uma ideia muito clara acerca do que quer para a equipa dentro de 5 anos.	
7	Diz coisas positivas acerca da equipa.	
8	Tem ideias que levam os colaboradores a repensar coisas que não tinham questionado antes.	
9	Preocupa-se e toma em atenção as necessidades pessoais dos seus colaboradores.	
10	Presta reconhecimento aos seus colaboradores quando alcançam melhorias na qualidade do trabalho.	
11	Por várias razões, tem uma ideia clara do lugar para onde a equipa caminha.	
12	Estimula os colaboradores a encararem as mudanças como repletas de oportunidades.	
13	Motiva os seus colaboradores a repensarem as premissas (ideias feitas) acerca do seu trabalho.	
14	Presta a devida consideração aos interesses dos seus colaboradores.	
15	Elogia pessoalmente os seus colaboradores quando produzem excelente trabalho.	

Fonte: Cunha *et al* (2008, p. 184)

ANEXO 2

Questionário: como me comporto enquanto líder?

O questionário deverá ser respondido antes de obter as respostas dos seus colaboradores. Refira em que medida as seguintes afirmações se lhe aplicam, colocando à frente de cada afirmação o algarismo correspondente à sua resposta.

Utilize por favor a escala de cinco pontos seguinte, colocando à frente de cada afirmação o algarismo correspondente à sua resposta.

A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim	Em geral, a afirmação não se aplica a mim	A afirmação aplica-se um pouco a mim	A afirmação aplica-se a mim	A afirmação aplica-se completamente a mim
1	2	3	4	5

1	Sei muito bem para onde vamos.	
2	Digo e faço coisas que fazem os meus colaboradores sentirem orgulho em trabalhar para esta organização.	
3	Desafio os meus colaboradores a pensarem de modos novos nos velhos problemas.	
4	Antes de decidir, considero as implicações das decisões para os meus colaboradores.	
5	Elogio os meus colaboradores quando alcançam bom desempenho.	
6	Tenho uma ideia muito clara do que quero para a minha equipa dentro de 5 anos.	
7	Digo coisas positivas acerca da minha equipa.	
8	Tenho ideias que levam as pessoas a repensar coisas que tinham questionado antes.	
9	Preocupo-me e tomo em atenção as necessidades pessoais dos meus colaboradores.	
10	Presto reconhecimento aos meus colaboradores quando alcançam melhorias na qualidade do seu trabalho.	
11	Por várias razões, não tenho uma ideia clara do lugar para onde a minha equipa caminha.	
12	Estimulo os meus colaboradores a encararem as mudanças como repletas de oportunidades	

13	Motivo os meus colaboradores a repensarem as suas premissas (ideias feitas) acerca do seu trabalho.	
14	Presto a devida consideração aos interesses dos meus colaboradores.	
15	Elogio pessoalmente os meus colaboradores quando produzem excelente trabalho.	

Fonte: Cunha *et al* (2008, pp. 182-183)

ANEXO 3

Questionário: a minha escola é virtuosa?

Pense na sua escola. Refira em que medida as quinze afirmações seguintes se lhe aplicam. Para o efeito, socorra-se da escala de cinco pontos que se seguem. Responda de acordo com aquilo que ocorre na sua escola e não o que gostaria que ocorresse.

A afirmação não se aplica rigorosamente nada à minha escola	Em geral, a afirmação não se aplica à minha escola	A afirmação aplica-se um pouco à minha escola	A afirmação aplica-se à minha escola	A afirmação aplica-se completamente à minha escola
1	2	3	4	5

1	Nesta escola, existe um profundo sentido de propósito associado ao que fazemos.	
2	Nesta escola, os docentes e não docentes confiam uns nos outros.	
3	Os actos de compaixão são comuns nesta escola.	
4	A honestidade e os comportamentos merecedores de confiança são imagens de marca desta organização.	
5	Tentamos aprender com os nossos erros. Por conseguinte, os passos em falso são rapidamente esquecidos.	
6	Nesta escola, dedicamo-nos a fazer o bem, além de fazer bem.	
7	Nesta escola, as pessoas são tratadas com cortesia, consideração e respeito.	
8	Nesta escola, praticam-se muitos actos de preocupação e carinho pelas pessoas.	
9	Esta escola demonstra os mais altos níveis de integridade.	
10	Esta escola tem capacidade de perdoar e de revelar compaixão para aqueles que nela trabalham.	
11	Somos optimistas e acreditamos que vamos ter sucesso, mesmo que tenhamos de enfrentar grandes desafios.	
12	Nesta escola, as pessoas confiam na liderança.	
13	Muitas histórias de compaixão e carinho circulam entre os membros da escola.	
14	Esta escola pode ser descrita como virtuosa e honrosa.	
15	Temos padrões de desempenho muito elevados, mas perdoamos os erros quando são reconhecidos e corrigidos.	

Fonte: Adaptado Cunha *et al* (2008, pp. 261-262)

ANEXO 4

Questionário: As minhas emoções e as dos outros

Convidamo-lo(a) a referir o grau em que as afirmações seguidamente expostas se aplicam ou não a si. Não pretendemos saber se responde correcta ou incorrectamente – mas apenas proporcionar-lhe a oportunidade de melhor se autoconhecer. Por conseguinte, não há respostas certas e erradas – todas são correctas desde que correspondam ao que pensa e sente. Para responder, recorra, por favor, à escala seguinte. Basta, então, que coloque à frente de cada afirmação o algarismo correspondente à sua resposta.

A afirmação não se aplica rigorosamente e nada a mim	Não se aplica	Aplica-se muito pouco	Aplica-se alguma coisa	Aplica-se bastante	Aplica-se muito	A afirmação aplica-se completamente a mim
1	2	3	4	5	6	7

1	Raramente penso acerca do que estou a sentir.	
2	Compreendo os meus sentimentos e emoções.	
3	Não lide bem com as críticas que me fazem.	
4	Quando algum amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele.	
5	Reajo com calma quando estou sob tensão.	
6	Não reparo nas minhas reacções emocionais.	
7	Sou indiferente à felicidade dos outros.	
8	Consigo permanecer calmo (a) mesmo quando os outros ficam zangados.	
9	Sinto-me bem quando um amigo meu recebe um elogio.	
10	Nunca tomo em conta os meus sentimentos para orientar a minha vida.	
11	Quando sou derrotado(a) num jogo, perco o controlo.	
12	O sofrimento alheio não me afecta.	
13	Consigo acalmar-me sempre que estou furioso(a).	
14	Compreendo as causas das minhas emoções.	
15	Sou indiferente aos ferimentos num animal.	
16	Fico alegre quando vejo as pessoas em meu redor felizes.	
17	Normalmente encorajo-me a mim próprio(a) para dar o meu melhor.	
18	Percebo bem os sentimentos das pessoas com quem me relaciono.	
19	Consigo compreender as emoções e sentimentos dos meus amigos vendo os seus comportamentos.	

20	Dou o meu melhor de mim para alcançar os objectivos a que me propus.	
21	É difícil para mim aceitar uma crítica.	
22	De uma forma geral costumo estabelecer objectivos para mim próprio.	
23	Sei bem o que sinto.	

Fonte: Cunha *et al* (2008, 249)

ANEXO 5 – Índice do conteúdo do CD-ROM

Pasta 1

Dissertação de Mestrado (versão electrónica em formato pdf)

Pasta 2

Documentos consultados

Pasta 3

Bloco de notas de campo com vários temas/categorias

Outros artefactos dos alunos

Fotos e cartazes