UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA

AS EMOÇÕES NAS ORGANIZAÇÕES.
A liderança emocional como fator de sucesso.

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
Ciências da Educação, especialização em
Administração e Organização Escolar.

Ângelo Miguel Pereira Dias

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JANEIRO 2017

CATÓLICA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
BRAGA

AS EMOÇÕES NAS ORGANIZAÇÕES.
A liderança emocional como fator de sucesso.

Relatório de Atividade Profissional
apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de mestre em
Ciências da Educação, especialização em
Administração e Organização Escolar.

Ângelo Miguel Pereira Dias

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Carlos Alberto Vilar Estêvão**

Agradecimentos

Com a sensação de quem está a chegar ao cume de uma grande montanha e sentindo-se quase aliviado, não poderia terminar esta caminhada sem, expressa e sinceramente, agradecer aqueles que a fizeram comigo de braço dado:

À minha esposa por acreditar que eu seria capaz, por me ter incentivado nas horas de maior inquietude em todos os projetos que me dediquei. Muito do que consegui em termos académicos devo-o a ela.

Ao meu pequeno Cláudio, por ser tudo na minha vida, o meu maior sonho é vê-lo crescer e continuar a dizer "presente".

À minha família, pelo incentivo, confiança e apoio.

Ao meu orientador, Doutor Carlos Estêvão, pela transmissão dos seus saberes, por estar sempre disponível e essencialmente pela celeridade na elucidação de todas as dúvidas.

Ao meu Diretor e amigo, pelo estímulo à inscrição neste mestrado e a pela motivação que foi transmitindo ao longo deste caminho.

Aos colegas de turma, e em particular ao Ramos e à Elisabete. Foram decisivos na criação dum salutar espírito de cooperação e, por vezes, de saudável competição, que erradicava qualquer atitude de esmorecimento perante tal desafio.

Aos meus colegas de direção, que sempre disseram "estamos aqui" nos momentos de maior angústia e ansiedade.

Ao meu grande amigo Renato, meu professor outrora, agora colega de direção, por todos os ensinamentos e por ter vaticinado um pouco desta minha "estória" de vida.

Por último, o meu profundo e sentido agradecimento ao meu grande amigo Vitorino, parceiro de grandes tertúlias, diurnas ou noctívagas, mas que muito contribuíram para a consumação deste trabalho, pela forma como sempre me estimulou quer emocional quer intelectualmente.

A todos estarei eternamente grato.

Resumo

O presente estudo é uma reflexão sobre o meu percurso pessoal como docente numa organização específica que é a escola e onde nos últimos anos venho desempenhando o cargo de Adjunto do Diretor e, por consequência, funções de gestão e direção.

Esta especificidade de desempenho profissional ancorou uma das dimensões fundamentais da reflexão que foi o seu enquadramento na vertente organizacional da escola e o papel que a liderança pode desempenhar no clima organizacional da mesma, nomeadamente quando estribado numa ótica de "liderança ressonante" ou emocional.

Deste modo uma das finalidades últimas do estudo será analisar em que medida o estilo de liderança, nomeadamente a "liderança emocional" pode potencializar o clima organizacional da escola, motivando e congregando sinergias no sentido do máximo sucesso escolar e social dos alunos, na potencialização da motivação e bem-estar dos diversos membros da comunidade educativa.

Para a consecução de tal objetivo comecei por proceder a uma fundamentação teórica das duas principais vertentes implícitas nesta problemática, analisando, por um lado, as principais teorias organizacionais, já que a escola se apresenta como uma organização, e, por outro o papel das competências emocionais nas organizações, nomeadamente na liderança.

Esta análise teórica serviu de suporte à reflexão sobre o meu desempenho profissional, com incidência nos últimos anos no cargo de Adjunto do Diretor no Agrupamento de Escola Póvoa de Lanhoso, reflexão que se centrou em quatro variáveis: na interação com as famílias, na relação com os professores, na relação com os alunos e respetivo sucesso escolar e na interação com a Comunidade Educativa em geral.

A reflexão, que percorreu as situações estruturantes do meu desempenho docente, nomeadamente a ligação à vertente informática, acabou por evidenciar que a liderança ressonante pode ser efetivo fator de melhoria do clima organizacional da escola, da motivação dos professores e do desenvolvimento de um clima de solidariedade e partilha, com consequentes reflexos no sucesso escolar e social dos alunos e no bem-estar dos restantes elementos educativos.

Assim, os objetivos do estudo foram alcançados, tendo a presente reflexão desenvolvida, na e sobre a ação, servido para colmatar possíveis lacunas entretanto detetadas e desenvolver novas estratégias, numa ótica de *reflexive practitioner*, onde a reflexão se alimenta e sustenta a ação, numa dialética holística e transformacional.

Abstract

The present study is a reflection about my personal career as a teacher in a specific institution which is the school, and, where, in the last years, I have worked as an assistant at the headmaster's office and, as a result of that, I have taken up direction and management functions.

This professional performance specificity grounded one of the fundamental dimensions of the reflection which was its framework in the organizational branch of the school and the role leadership may have in its environment, namely when founded in the viewpoint of a "resonant or emotional leadership".

Therefore, one of the last goals of the study will be to analyze in what way the leadership style, namely the "emotional leadership" can maximize the school organizational environment, motivating and congregating synergies towards students maximum school and social success, and in the optimization and well-being of the different members of the school community.

For the attainment of the goals mentioned, I first searched the fundamental theories of both dimensions implicit in this problematic, analyzing, on the one hand the main organizational assumptions, as the school stands as an institution, and, on the other hand the role of the emotional competences, particularly, in the leadership field.

This theoretical analysis was the sustenance of my professional career performance reflection, with incidence in the last years in the position of the Director's assistant in the Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso, which was centered in four different variables: interaction with the families, relationship with teachers and subsequent school success, and the general interaction with the school community.

The reflection, which has covered the structuring situations of my teacher performance, specifically the connection to the computing sphere, showed that resonant leadership may be a fundamental factor in the improvement of the school organizational environment, in the teachers' motivation and in the development of teamwork and in the creation of a sharing atmosphere, with consequent effects in the students' school and social success and in the well-being of the other educational cohorts.

Thus, the aims of the study were achieved, having this reflection, developed in and on action, served to solve possible needs meanwhile detected and to develop new

strategies, in the eye of a *reflexive practitioner* where the reflection sustains and supports the action, in a holistic and transformational dialectics.

Índice de Figuras

Figura 1- Estrutura molecular das organizações (Fonte: Silva, 2014, p. 37)..... 12

Figura 2 - Evolução das abordagens de Gestão (Fonte: Sotomayor, Rodrigues & Duarte, 2014, p.67) 14

Figura 3 - Dimensões da imagem organizacional da Escola enquanto Anarquia (fonte: produção própria)..... 23

Figura 4 - Processo da vivência emocional segundo Bisquerra Alzina (2000). (Fonte: Costa, 2014) 34

Figura 5 - Domínios (capacidades) da I.E. e competências associadas. (Fonte: Goleman, Boyatzis e McKee, 2007:59 – Adaptado por Costa, 2014). 37

Figura 6 - Evolução dos modelos de liderança nas organizações (Fonte: produção própria)..... 54

Figura 7 - O Modelo triaxial de Garcia (2001). (Fonte: produção própria)..... 55

Figura 8 - Mapa do município da Póvoa de Lanhoso (Fonte: produção própria)..... 59

Figura 9 - Estabelecimentos de Ensino que compõem o Agrupamento de Escolas Póvoa de Lanhoso (AEPL) (Fonte: produção própria) 60

Figura 10 - Número de Alunos do Agrupamento de Escolas Póvoa de Lanhoso nos últimos quatro anos (Fonte: Produção Própria) 61

Figura 11 - Índice de crescimento da população total e da população jovem residente por ano em Portugal, 2001-2011 (2001=100%) (Fonte, INE, 2015, p. 8). 61

Figura 12 - Áreas estruturantes do Projeto Educativo do AEPL (Fonte: Produção Própria) 63

Índice de Quadros

Quadro I - Perspetivas sobre os Modelos Organizacionais da Escola (Fonte: produção própria)..... 15

Quadro II - Taxas de Transição/Aprovação/Conclusão no AEPL (Fonte: MISI) 76

Quadro III - Taxas de abandono escolar no AEPL (Fonte: MISI)..... 77

Índice Geral

Agradecimentos i

Resumo ii

Abstract iv

Índice de Figuras vi

Índice de Quadros vii

Índice Geral viii

Introdução 1

Sumário Executivo 3

I – Enquadramento conceptual e teórico 8

1. A escola como Organização 8

1.1. O que é uma Organização 9

1.2. A Escola à luz de algumas Teorias Organizacionais 13

1.2.1. A escola como Burocracia 16

1.2.2. A escola como Ambiguidade 21

1.2.3. A escola como Lugar de Vários Mundos 27

2. As Emoções nas Organizações 31

2.1. Da Emoção à Inteligência e ao Trabalho Emocional. 32

2.2. As emoções no Mundo Organizacional: da Modernidade à Sociedade do Conhecimento 43

2.2.1. As Emoções nas Organizações da Modernidade 43

2.2.2. As Emoções nas Organizações da Pós-Modernidade 47

2.2.3. As Emoções e a *Liderança Emocional* nas Organizações Educativas 50

II Parte – Análise reflexiva 58

1. Enquadramento Histórico e contextualização territorial do agrupamento 58

1.1. Caracterização do agrupamento 60

1.1.1. Alunos 60

1.1.2. Recursos Humanos 62

1.1.3. O Projeto Educativo 63

2. Descrição das questões-problemas da vida profissional ou das situações profissionalmente mais significativas 64

3. Análise e Interpretação 65

3.1. Liderança e Gestão 66

3.1.1. A *Liderança Emocional* e a Interação com as Famílias 69

3.1.2. A *Liderança Emocional* na relação com os Docentes 70

3.1.3. Efeitos Visíveis do Modelo de Liderança na Vida do Agrupamento: O Sucesso Escolar e Social dos Alunos 74

3.1.4. Reconhecimento da Comunidade 79

Conclusões 83

Referências Bibliográficas 86

Anexos x

Anexo I -Extratos dos Livros de Atas xi

Anexo II - Relatório da Avaliação Externa das Escolas xix

Introdução

Perpassando pelas mais diversas teorias organizacionais, a escola, enquanto organização afirma-se hoje, graças à globalização, como uma organização com um "sistema debilmente controlado", como um "lugar de vários mundos". Mas a escola é, acima de tudo, um lugar onde se educam as futuras gerações, onde interagem pessoas com emoções e sentimentos, onde se cria uma cultura e clima organizacionais específicos. Em todo este processo, releva-se o papel da liderança, sustentáculo da articulação das sinergias dos elementos da escola, fator ancorador das interações e do clima da escola.

Uma liderança baseada em valores, alicerçada pelas competências emocionais, nomeadamente da empatia e gestão das emoções em grupos, pode ser fator de efetiva ressonância positiva, de uma maior interação, partilha e solidariedade entre os seus membros.

A reflexão que sustenta o estudo acaba por evidenciar a importância da "liderança ressonante", quer no desempenho pessoal, quer nos efeitos que sustenta nas interações com as famílias, os docentes, os alunos e a Comunidade Educativa em geral. Os resultados académicos dos últimos anos, a par das conclusões da avaliação externa do Agrupamento são o rosto visível do que acaba de afirmar-se, consolidando os objetivos do estudo que, de um modo global, acabaram por ser alcançados.

Para ter o mínimo de consistência epistemológica, a prática desenvolvida deve enquadrar-se e ser sustentada por uma vertente teórica que a fundamente, a transforme, em última análise, numa narrativa com sentido, coerente e sistemicamente enquadrada.

Foi nesse sentido que comecei por enquadrar as vertentes da reflexão sobre o meu desempenho profissional numa primeira dimensão teórica. Partindo do princípio de que a escola é uma organização, onde as interações dos diversos elementos que diariamente desenvolvem a sua narrativa institucional são enquadradas pelo estilo da sua liderança, considerei por bem começar por fundamentar teoricamente tais dimensões.

Assim, num primeiro capítulo começou por analisar-se o conceito de organização, perspetivando a sua ótica nas diversas teorias que, desde os inícios do século passado, têm enquadrado a análise das vertentes e interações organizacionais.

Mas porque as organizações se compõem de pessoas, plasmam no seu pulsar funcional e institucional interações, importante se tornava analisar o papel que nelas desempenham as emoções e os sentimentos. Foi o que se fez no capítulo segundo, onde se refletiu sobre o papel das emoções no trabalho, no mundo organizacional e nas organizações educativas, em particular. Perspetivou-se o entendimento da importância das emoções desde a modernidade até aos nossos dias, acabando por realçar-se a influência das mesmas na liderança da organização. Recorrendo às conclusões de recentes estudos e investigações, fundamentou-se o papel da liderança emocional ou ressonante nas organizações, nomeadamente nas organizações educativas, evidenciando que é um estilo de liderança propiciador de partilha de sinergias, de motivação e maior bem-estar pessoal e institucional.

A segunda parte do estudo incidiu essencialmente sobre a reflexão do meu percurso docente, com incidência especial nestes três últimos anos, onde ocupo a função de Adjunto do Diretor e, consequentemente, melhor se pode enquadrar a meu desempenho na estrutura teórica anteriormente desenvolvida. Aqui a reflexão incidiu essencialmente nas interações onde o meu labor tem incidido, nomeadamente no domínio da literacia informática com as famílias, os alunos e os docentes, consolidando a minha ótica pessoal e, consequentemente subjetiva, com a objetividade dos dados estatísticos, das Atas da Direção e dos dados da Avaliação Externa do Agrupamento.

Findada a reflexão pôde concluir-se pela consecução global dos objetivos e pela importância do estudo, enquanto fundamento de uma prática reflexiva que, incidindo na e sobre a ação desenvolvidas permite gizar futuras estratégias que ajudam a colmatar lacunas detetadas, numa prática de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Deste modo, e pesem embora as limitações detetadas, o estudo revestiu-se de um carácter deveras importante para o meu desempenho, para o desenvolvimento da minha narrativa pessoal e profissional enquanto docente e enquanto membro de uma direção educativa.

Sumário Executivo

O meu percurso académico e profissional encontra-se, de forma intangível, associado à escola Secundária da Póvoa de Lanhoso. Na verdade foi aí que em Setembro de 1993 iniciei o meu terceiro ciclo de escolaridade e é aí que hoje exerço a profissão de professor, integrado no grupo de recrutamento 550 – Informática.

Este "chamamento" para o mundo cibernético foi muito precoce na minha formação pessoal. Com efeito, desde criança que sempre mostrei apetência para a dimensão prática das coisas, deliciando-me com o mundo dos legos, dos carros telecomandados, dos pequenos brinquedos "robots", entre tantos outros.

Deste modo, foi com inteira naturalidade, e sem ter que recorrer a qualquer ajuda na vertente da orientação vocacional, que, em 1996, ingressei no CURSO SECUNDÁRIO TECNOLÓGICO DE INFORMÁTICA, na área dominante Científica e Natural, o qual concluí em Julho de 1999.

Terminada esta etapa na minha vida de estudante, por certo que a opção seguinte só poderia ter sido a de dar continuidade aos meus estudos integrando a LICENCIATURA EM INFORMÁTICA DE GESTÃO, curso que concluí na Universidade do Minho - pólo de Azurém (Guimarães), no ano letivo de 2003/2004, com classificação final de 13 (treze) valores.

Durante estes anos desenvolvi em equipa vários trabalhos/projetos, dos quais, a título exemplificativo, destaco os seguintes:

- Realização do estágio curricular numa empresa cuja sua atividade profissional é Revisão/Auditoria Financeira.
- Desenvolvi um trabalho sobre "as organizações e as pessoas nas organizações " no âmbito da cadeira de Recursos Humanos.
- Análise da dinâmica do sector português de empresas de tecnologias de informação e comunicação na região do Porto.
- Aprofundei conhecimento em auditoria e fiscalidade, marketing, Erps e SIG (sistemas integrados de gestão).
- Adquiri técnicas para aplicar em sistemas inteligentes e sistemas de conhecimento no âmbito da cadeira inteligência artificial.

- Estudo e deteção de possíveis erros de gestão ou operacionais, através da gestão financeira.

A minha entrada no mundo da docência inicia-se durante o ano letivo 2004/2005, onde lecionei, na Escola EB 2,3 /S Padre Martins Capela (Terras de Bouro), as disciplinas de Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação (9ºAno), Tecnologias de Informação e Comunicação (10º Ano) e Introdução às Tecnologias de Informação (11º Ano).

A minha intervenção, todavia, não ficou consignada apenas à docência. Na verdade, logo aí, o conselho executivo, conhecedor da minha apetência para o universo do mundo informático, confiou-me o cargo de Coordenador de instalações, mandatando-me, no âmbito do mesmo, para o cumprimento de funções como, instalação e manutenção da sala TIC, migração da Internet de Rdis para ADSL, manutenção da Rede, passando ainda pelo regular apoio técnico na sala de professores, na secretaria e no órgão de gestão.

No ano letivo seguinte lecionei na escola secundária de Ermesinde. Aqui não me foi possível dar azo à minha vocação mais prática do processo de aprendizagem, mas, pela primeira vez, pude experienciar a assunção dum novo cargo: o de Diretor de Turma. O exercício do mesmo permitiu-me a aquisição de competências nucleares no que diz respeito à necessidade de compatibilizar toda uma organização didático-pedagógica, com os interesses dos alunos, pessoal docente e encarregados de educação.

Pude igualmente conhecer as principais atribuições funcionais dum professor e, deste modo, como que pressagiou a minha entrada na carreira, a qual se veio a concretizar no ano letivo de 2006/2007 na Escola Secundária da Amora, onde vinculei ao MEC com o estatuto de professor do Quadro de Zona Pedagógica, tendo aí permanecido, três anos letivos.

A alegria de ver alcançada uma etapa decisiva na vida dum professor, foi mitigada pela circunstância de, pela primeira vez, ter que me deslocalizar do meu habitual domicílio, ainda para mais, no papel de recém-casado!

Como nunca viro a cara à luta encarei a minha colocação como um novo desafio, ajudado por um conselho executivo que me confiou, “ad inicio” a lecionação de duas disciplinas técnicas do 12º ano, Planeamento, Montagem e Manutenção de Redes e Equipamentos Informáticos e Projeto Tecnológico, bem como, a atribuição dos cargos

de Coordenador Pedagógico da Turma e de responsável pela gestão/manutenção de todo o parque informático.

Durante este período, no âmbito da Profissionalização em serviço na Escola Superior de Educação de Setúbal, elaborei um Projeto de Formação e Ação Pedagógica, estudei Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Desenvolvimento Curricular e Didática Específica, concluindo com 17 valores de aproveitamento.

O ano letivo de 2009/2010 marca como que o reencontro com a História. A minha história! Na verdade, continuando "efetivo", na Amora, quis o destino que eu pudesse concorrer à mobilidade, no âmbito da qual, haveria de ingressar na Escola que me alicerçou em termos de personalidade base: A Escola Secundária da Póvoa de Lanhoso.

Mais do que falar sobre a composição dos meus semanários-horários dos quatro anos subsequentes (duração do período de destacamento), o que me apraz realçar é a forma como fui recebido pelos agora colegas e outrora professores. Na verdade, todos me trataram de forma igualitária, procurando sempre que eu me sentisse plenamente integrado e não hesitando em me confiar a atribuição de funções que foram desde ser coordenador de curso profissional a acompanhante da Formação em Contexto de Trabalho a nível nacional e internacional, uma vez que também acompanhei 4 alunos no âmbito "Erasmus+ KA1 VET" realizado em França. Confesso que a minha maior dificuldade foi a de substituir o anterior tratamento do "stor" ou do "você" pelo agora "tu". Foi assaz difícil esta mudança de trato nas relações interpessoais.

Nesta afetuosa receção com que fui brindado, não posso esquecer o pessoal não docente, alguns dos quais, meus ex-colegas enquanto alunos. Na verdade, também eles foram sempre respeitadores do meu "novo estatuto", tratando-me com denodo, simpatia e elevada cordialidade.

Consciente de que a minha permanência nesta mui nobre instituição que é a Escola Secundária da Póvoa de Lanhoso, iria contribuir para uma maior estabilidade emocional da minha pessoa, pude cumprir um outro desígnio da vida dos homens: experienciar a paternidade! Momento de singular emoção só experienciável em sensações e jamais reproduzível, na sua plenitude, em palavras!

Após estes anos de integração plena foi com total estupefação que recebi, em Julho de 2013, o convite do atual Diretor da Escola para integrar a equipa de gestão que

se acabava de formar, fruto da criação, do "mega agrupamento" de Escolas de Póvoa de Lanhoso.

Na oportunidade, foi-me dito que, quem na verdade se lembrou de mim foi o Renato. O meu primeiro professor de História que sempre me vaticinou grande desenvoltura intelectual, apenas não acompanhada por idênticos índices de aplicação no estudo, recrutava-me agora para enformar a equipa diretiva!

O sentimento foi ambivalente. Com a minha total inexperiência, jamais seria capaz de enfrentar tão hercúlea tarefa. Porém, se me convidaram é porque confiam no meu potencial! Confesso que logo no primeiro mês, o segundo sentimento prevaleceu claramente. E para que isso fosse uma realidade foi determinante as competências que o Diretor delegou na minha pessoa, das quais, em jeito de exemplificação, destaco as seguintes:

- Implementação dos sumários eletrónicos em contexto de sala de aula em todo o agrupamento, dinamizando as necessárias ações de formação ao pessoal docente;
- Integrar a equipa de elaboração de horários;
- Superintender nas diversas plataformas informáticas, em matéria de gestão e manutenção, designadamente nas aplicações da JPMabreu (Sumários, Multiusos, Alunos e Sase);
- Supervisionar todo o funcionamento do parque informático do agrupamento;
- Centralização das bases de dados na escola sede;
- Redefinição da rede informática, por forma a uniformizar os dois estabelecimentos principais, a Escola Sede e a EBI do AVE, com recurso à plataforma de apoio TIC (Centro de Apoio Tic às escolas);
- Gestão/Apoio às bibliotecas, designadamente na manutenção dos programas de catalogação e empréstimo;
- Colaborar com o Secretariado de Exames na gestão dos programas PFEB, ENEB e ENES;
- Implementação eletrónica do tratamento sociobiográfico de toda a comunidade discente, nomeadamente, através do recurso aos formulários do "Google drive".

Todo o meu trabalho foi potenciado pelo espírito de elevada fraternidade que reina no órgão diretivo. Com efeito, apesar da figura do Diretor conferir aquele um carácter unipessoal, o certo é que o Ramos, como carinhosamente toda a comunidade educativa o trata, pugna por uma gestão altamente democrática e assente num singular espírito de solidariedade e de partilha.

Não gostaria de terminar esta breve diacronia sobre a minha vida profissional sem me referir a alguns traços que penso serem marcantes na minha personalidade.

Em primeiro lugar o valor do trabalho.

Nasci numa família de origem humilde e cedo percebi, que para singrar na vida teria que me fazer a ela. Por isso de 1998 até 2004 fui *barman* remunerado, circunstância que me possibilitou custear o meu curso sem depender dos meus progenitores. Este cargo desenvolveu em mim a capacidade de organização de eventos lúdicos nos quais participaram muitas pessoas de várias idades e estratos sociais. A organização destes eventos proporcionou-me um relacionamento e contato pessoal direto com diversas pessoas despertando em mim o gosto pelas relações interpessoais, o entusiasmo, a dedicação e a persistência nas atividades a que me proponho desenvolver.

Paixão pelo desporto.

Desde os 13 anos de idade que a prática do futebol constituiu parte integrante da minha formação. Tendo feito parte de várias equipas sempre me relacionei diariamente com pessoas da minha idade e outras mais velhas, circunstâncias que influenciaram, decisivamente, o meu desenvolvimento pessoal e social.

Capacidade de resiliência e crença no futuro

Como bem refere a professora e atual eurodeputada Edite Estrela, “a história de vida de um professor faz-se de várias etapas e muitos momentos pois, a profissão docente não se pode confinar a uma pedagogia do dom natural, mas exige formação e treino profissional”.

E é essa formação que, continuamente, procuro aportar para a minha vida, não só enquanto profissional, mas, sobretudo, enquanto pessoa!

I – Enquadramento conceptual e teórico

1. A escola como Organização

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

Alterações conjunturais ou mesmo estruturais modificam necessariamente não só os tipos de relações sociais, como também profissionais e organizacionais, influenciando as interpretações e fundamentações dos seus paradigmas e axiomas sustentadores.

Ora, se convulsão social houve que provocou notórias e profundas mudanças nos paradigmas sociais foi o advento da pós-modernidade, o dealbar da sociedade do conhecimento, onde as inovações tecnológicas acabaram definitivamente com a "estabilidade social", trazendo consigo a certeza da permanente incerteza do amanhã (Costa,2000). Efetivamente, e como a propósito referem Leite e Orvalho (1995, p. 27), a nossa sociedade "…é a primeira geração a ter atingido a sabedoria socrática de não conhecer o mundo em que os nossos filhos vão viver. O futuro deixou de ser uma projecção linear do passado". A globalização, as novas tecnologias, vieram alterar o panorama organizacional, não só no que concerne aos métodos de trabalho, à personalização das relações laborais, como também à própria individualização das dinâmicas sociais, o que acabou por gerar novos paradigmas na sociedade (Silva, 2014) e, consequentemente, apelar a novas interpretações dos modelos organizacionais.

Tais transformações levaram, por isso, no domínio específico do estudo das Organizações e da Gestão à necessidade de novas abordagens ou, pelo menos, ao repensar das existentes. Importa, como refere Silva (2014, p. 8) ter presente que o estudo das organizações e da respetiva gestão parte "da compreensão do contexto de inserção das unidades económicas, da concepção do(s) processos(s) de negócio, das actividades desenvolvidas e das opções estratégicas". Daí que a procura dos contextos

conjunturais e estruturais seja a primeira tarefa para melhor interpretar os sinais evolutivos, bem como as relações que se estabelecem entre as organizações *(Ibidem)*.

Aliás, e como refere Strati (2000), o enquadramento das organizações nas diversas teorias, modelos, ou escolas, mais não procura do que criar um quadro metodológico que facilite a compreensão da realidade organizacional, bem como definir instrumentos de investigação e intervenção em tal domínio.

Inferindo-se do anteriormente referido a omnipresença organizacional no seio da sociedade, e tendo como adquirido a escola enquanto construção social e política, curial se torna inferir que a escola se apresenta desde logo como uma organização.

Tais pressupostos conduzem-nos desde logo à necessidade de especificar o conceito de organização, de explicitar as vertentes que enquadram os sistemas organizacionais, bem como definir as respetivas finalidades e intervenção dos seus atores.

1.1. O que é uma Organização

Etimologicamente encarado, o conceito de organização remete-nos para o étimo grego *órganon*, cujo significado nos remete para instrumento, utensílio, objeto a que se recorre no trabalho, para alcançar um objetivo. Semanticamente, organização refere-se à forma como se dispõe um sistema para alcançar os resultados pretendidos, ou seja, a forma como se organiza um sistema, nos seus agentes e estruturas, de modo a funcionar como efetivo instrumento que sirva de suporte ao trabalho a desenvolver.

No domínio mais específico de Administração e Gestão, a organização é entendida como uma entidade social formada por duas ou mais pessoas que, com divisão de tarefas e partilha de responsabilidades, operam coordenadamente, em determinado ambiente externo, na consecução de um objetivo comum. Ou seja, e em termos genéricos podemos enquadrar o conceito de organização como sendo qualquer grupo social formado por pessoas, com uma série de tarefas e com uma hierarquia/administração, que interagem no marco de uma estrutura sistémica e num conjunto de normas, de modo a mais facilmente conseguirem os objetivos propostos, a "serviram os interesses individuais ou do grupo" (Hall, 1991, p. 11), para mais facilmente se alcançarem determinados fins.

Não sendo um conceito unívoco, o conceito de organização encontrou nas últimas décadas diversas definições, que as encaram quer na sua vertente holística ou estrutural, como é o caso de Mooney (1947, p. 81) para quem as organizações são formas de associação humana "…para a realização de um fim comum. A técnica da organização pode ser descrita como a técnica de correlacionar actividades específicas ou funções num todo coordenado", quer na dimensão da sua estrutura e coordenação, como é o caso de Shein (1982, p. 12) que olha para as organizações como "…a coordenação planeada das actividades de uma série de pessoas para a construção de algum propósito ou objectivo comum, explícito através da visão de trabalho e funções e através de uma hierarquia de autoridade e responsabilidade", quer na dimensão dos seus atores ou componentes, como é o caso de Hall (1991, p. 33), que encara as organizações como "…entidades complexas que contêm uma série de elementos e são afectadas por muitos factores diversificados", quer ainda na dimensão dos seus objetivos ou finalidades, como Etzioni (1984, p. 3), que define a organização como "unidades sociais intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos".

Esta perspetiva dos interesses da sociedade e mais especificamente das classes sociais é privilegiada na conceção de Restrepo e Angulo (1992), para quem a organização surge como expressão particular e concreta de um sistema de ação histórica e de relações de classe, num conjunto da sociedade. Especificando o seu entendimento, os referidos autores afirmam que denominam "…organizações unidades colectivas de acção que utilizam categorias específicas de recursos, cumprem uma função legítima e se orientam por um modelo de autoridade própria" (Restrepo e Angulo 1992, p. 31)

Acentuando mais uma perspetiva estrutural e axiológica, Kanaane (1994, p.30), define a organização como "um sistema socialmente estabelecido pelo conjunto de valores expressos pelos indivíduos que dela fazem parte, sendo assimiladas e transmitidas sucessivamente pelas mesmas, daí a importância e a responsabilidade diante dos outros, das novas gerações" (Kanaane, 1994, p. 30). Já Drucker (1997) acentua a perspetiva organizacional numa dinâmica de conhecimento, na medida em que para ele a base da organização deveria ser tornar conhecimento em conhecimento produtivo. A função das organizações é tornar produtivos os conhecimentos, e quanto mais especializados forem, mais eficazes serão.

A perspetiva anteriormente referida por Mooney (1947), para quem as organizações têm como escopo último alcançar determinados objetivos ou finalidades é também, de certo modo, comungada por Srour (1998), que as define como coletividades especializadas na produção de um determinado bem ou serviço, através da conjunção de agentes sociais e recursos, convertendo-se esta relação em instrumentos de economia de esforço, numa cooperação ativa e ordenada. Deste modo, as organizações têm como objetivo último alcançar uma determinada finalidade e formam unidades sociais portadoras de necessidades e interesses próprios. Ainda para este autor, as organizações formam verdadeiros microcosmos, sistemas abertos e campos de forças que competem para absorver mais energia ou valor do ambiente externo, numa demonstração permanente de adaptação e flexibilidade.

Deste modo, e tendo como base conceptual que uma organização pode ser entendida como um grupo social formado por pessoas, tarefas e administração, que interagem no contexto de uma estrutura sistemática para atender os seus objetivos, então podemos igualmente inferir que as principais características da organização se expressam num conjunto de pessoas com recursos, objetivos atribuídos, normas e ordem hierárquica estabelecidas, satisfação de necessidades, produção ou venda de bens ou serviços, transmissão de cultura, geração de trabalho, criação, conservação e transmissão de conhecimento, entre outras.

Assim sendo, e numa perspetiva de síntese das opiniões referidas, podemos globalmente entender uma organização como uma unidade social coordenada, consciente, composta por duas ou mais pessoas, que trabalha com relativa constância de propósito para alcançar uma meta ou um conjunto de objetivos comuns. Este entendimento é corroborado pela opinião de Muñoz e Roman (1989, p. 41.46), que procurando uma síntese dos principais indicadores evidenciados nas diversas definições do conceito de organização referem cinco principais: a composição (indivíduos e grupos interrelacionados), a orientação para fins e objetivos, a diferenciação de funções, a coordenação racional e intencional e a continuidade através do tempo.

Tão importante, no entanto, como compreender os elementos estruturantes do conceito é compreender as razões que determinam as formas estruturais das organizações, os condicionalismos externos e/ou intrínsecos que a determinam, as alternativas "disponíveis para o seu desenho, no tipo de gestão, na tipologia de

liderança, nas suas orientações estratégicas" (Silva, 2014, p. 35). Só assim compreenderemos as linhas de força que orientam a respetiva evolução, as respostas às situações de rutura paradigmática, as opções estruturais e de liderança escolhidas. Sendo sistemas abertos, as organizações dão respostas a demandas conjunturais, a desafios espácio-temporais específicos, numa dialética de sinergias de importações de energias (do ambiente exterior), de transformação (da energia disponível), de *outputs* (envio de certos produtos para o ambiente), de *inputs* transformacionais e de *feedbacks* que conduzem ao desenvolvimento e operacionalidade das organizações (Silva, 2014).

Neste sentido, as organizações procuram determinar os fins a que se propõem após identificarem as sinergias externas e internas que as envolvem, os agentes que as regulam e operacionalizam, de modo a conseguirem com maior eficácia os objetivos propostos. Deste modo, e de acordo com Silva (2014), as organizações podem ser encaradas como condicionadas por dois níveis: a nível macro, onde se pautam as influências das relações do poder instituído, as estruturas configuradoras das relações internas, os valores da cultura organizacional, as características de liderança e as estratégias de operacionalização; a nível micro, expressam o "resultado da forma como os seus membros planeiam, coordenam, comandam e controlam as diferentes actividades e acções desenvolvidas e a desenvolver" (Silva, 2014, p. 37). Assim, uma organização pode ser encarada como envolvendo um conjunto de variáveis estruturais e estruturantes, que vão desde o tipo de liderança, à estrutura interna, à cultura organizacional e às estratégias conducentes à consecução eficaz dos objetivos, numa estrutura molecular que poderíamos desenhar, de acordo com a figura 1.

Figura 1- Estrutura molecular das organizações (Fonte: Silva, 2014, p. 37)

Cada um destes polos determina, através dos átomos existentes e respetiva configuração a orientação, estrutura e modelo organizacional, bem como o tipo de liderança que a suporta e as estratégias que operacionaliza, a consecução dos objetivos da organização, sem os quais, como referem Sotomayor, Rodrigues e Duarte (2014, p. 29), "…nenhuma organização terá razão de existir".

Por outro lado, será a conjugação das sinergias destes polos quem coordenará as funções de uma organização que, de acordo com Sotomayor, Rodrigues e Duarte (2014, p. 31-32), podemos sintetizar em quatro: o serviço social, a consecução dos objetivos, a preservação do conhecimento e a promoção de carreiras profissionais.

Podemos assim dizer, a título se síntese final que o conceito de organização se apresenta como algo de polissémico, complexo, assumindo "conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado, constituído por modelos teóricos (teorias organizacionais) que enformam os diversos posicionamentos…" (Costa, 1996, p. 12).

1.2. A Escola à luz de algumas Teorias Organizacionais

O estudo científico das teorias da gestão e das organizações é relativamente recente, já que datam da Revolução Industrial, sendo que só nos finais do século XIX, princípios do século XX apareceram as primeiras obras neste domínio. Efetivamente, é nos finais da primeira década do século XX que surge a primeira obra sobre as teorias organizacionais, mais especificamente a monografia de Frederick Taylor, *The Principles of Scientific Management* (1911), seguida, cinco anos mais tarde, por Henri Fayol, *Administration Industrielle et Générale* (1916). São obras que equacionam os princípios da gestão e das organizações, cuja análise, de acordo com Sotomayor, Rodrigues e Duarte (2014), nos permite não só de sustentar a nossa perspetiva sobre as organizações, como também consciencializar os contextos do ambiente empresarial e organizacional, a par de serem fonte de novas ideias e perspetivas naquele domínio específico. Perspetivas que alicerçadas em teorias (pressupostos coerentemente elaborados e que procuram a relação entre duas ou mais variáveis) geram os modelos interpretativos que fornecem e fundamentam as previsões.

Caldeadas no contexto da Revolução Industrial, como acima se afirmou, as correntes da gestão podem, segundo Sotomayor, Rodrigues e Duarte (2014), agrupar-se em cinco grandes paradigmas: a escola científica da gestão, a escola das relações humanas, a escola dos recursos humanos, a escola da racionalidade limitada e a escola de processo, dos quais advirão as respetivas teorias organizacionais (figura 2).

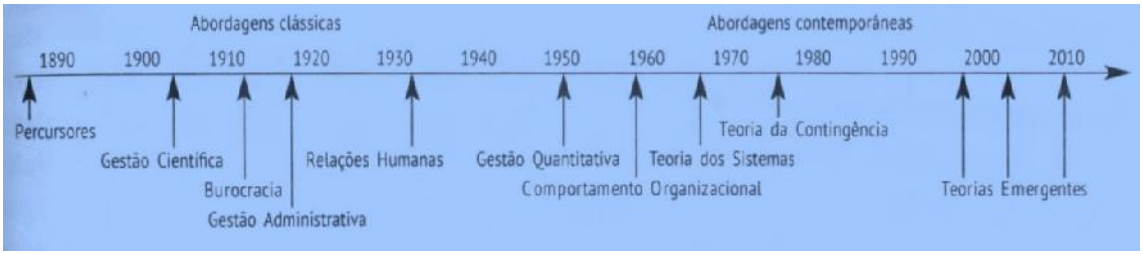

Figura 2 - Evolução das abordagens de Gestão (Fonte: Sotomayor, Rodrigues & Duarte, 2014, p.67)

No que concerne especificamente à organização escolar, importa desde logo acentuar que, sendo embora uma organização, a escola apresenta características específicas que a caracterizam neste domínio. Efetivamente e como refere Alves (2003, p. 11), a escola apresenta-se como uma *"*organização específica*"*, na medida em

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

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

Pesem embora tais características específicas da escola enquanto organização, o que parece indubitável e consensual é que a escola é mesmo uma organização, já que qualquer das definições a ela pode ser aplicável. Na verdade, "o carácter organizacional da escola é considerado e não se pode dizer que a afirmação de que a escola é uma organização mereça contestação" (Lima, 2001, p. 63), até porque "a escola constitui um

empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada" (Lima, 2001, p. 47). Sendo, com efeito, uma organização socialmente construída, a escola patenteia, a par das outras organizações, um conjunto de particularidades (objetivos, poder, estrutura, tecnologia, controlo, especialização, divisão de trabalho), que permitem a inclusão no conceito de organização (Torres, 1997).

Estas características, que individualizam organizacionalmente a escola serão, talvez, uma das razões pela qual as imagens organizacionais da escola não são consensuais. Na verdade, a classificação dos modelos varia entre os diversos analistas, indo desde os quatro modelos propostos por Ellström (1984), até aos sete modelos apresentados por Borrel (1989), passando por outras perspetivas, como as de Bolman e Deal (1991), que apresentam quatro modelos, por Bush (1986), que sugere cinco, ou por England (1989), que se fica pelos três modelos, como se pode constatar no Quadro I.

Autor	Ano	Modelos
Ellström	1984	Racional, político, social, anárquico
Bolman & Deal	1991	Estrutural, recursos humanos, político, simbólico
Husén & Postlethwaite	1985	Teorias Clássicas (Racional, natural e aberto); Teorias Modernas (Anarquia organizada e debilmente acoplados)
Sergiovanni	1986	Eficiência, pessoa, política e cultural
Bush	1986	Formais, democráticos, políticos, subjetivos, de ambiguidade
Borrel	1989	Racional, natural, estrutural, recursos humanos, enfoque de sistemas, político e simbólico
England	1989	Tradicional (da racionalidade técnica), interpretativo (da racionalidade prática) e crítico (prática crítica).

Quadro I - Perspetivas sobre os Modelos Organizacionais da Escola (Fonte: produção própria)

Este enquadramento das imagens organizacionais da escola vem acentuar a importância do seu carácter organizativo, evidenciando o seu estatuto no domínio organizacional, pois que, como refere Teixeira (1995, p.5), de todas as organizações a escola é uma das mais importantes, já que influenciou e continua a influenciar todas as organizações que acabam por ser "fruto da organização escola que, ao menos em parte, lhes modelou o pensamento". Este estatuto organizativo acentuou-se sobretudo a partir da década de 80 do século passado, fruto quer de orientações e decisões políticas, quer "dos significativos desenvolvimentos ocorridos no âmbito das investigações da

especialidade relativas à organização organizacional e administrativa das escolas" (Costa, 1996, p. 20), nomeadamente com o denominado "movimento das escolas eficazes", que veio realçar a importância dos fatores endógenos à escola, nomeadamente as estruturas e dimensões organizacionais enquanto fatores de sucesso escolar, face à anterior predominância dos fatores externos à escola, como eram os sociais e económicos.

Outro fator que influenciou a centralização da análise organizacional da escola, foram "as mudanças ocorridas em meados dos anos setenta no âmbito da construção teórica da 'administração educacional' que se traduziram em profundas alterações do quadro epistemológico, conceptual e metodológico tradicional desta área disciplinar" (Costa, 1996, p. 22) e que fizeram com que emergissem novos paradigmas de análise na administração escolar, numa rutura com a história anterior desta área de investigação, privilegiando-se uma análise de "feição interpretativa" em rejeição do "positivismo vigente nas ciências sociais", até aí marcante nos modelos organizacionais da escola (Costa, 1996).

Porque nos interessa essencialmente essa dimensão interpretativa e crítica, não nos debruçaremos sobre todos os modelos organizacionais da escola, antes incidiremos a nossa reflexão sobre o modelo burocrático, face à sua influência e repercussão na escola enquanto organização, no modelo da ambiguidade e da escola como vários mundos.

1.2.1. A escola como Burocracia

As denominadas teorias clássicas predominaram até final dos anos 30 e surgiram no ambiente do desabrochar das grandes empresas após a I Grande Guerra Mundial. Numa época caraterizada pela necessidade de grande produção, face ao crescimento dos mercados, as empresas vivem ainda numa fase de incipiente tecnologia, o que desde logo releva a importância do operário, enquanto peça do próprio mecanismo, enquanto "prolongamento" da própria máquina.

A grande preocupação dos teorizadores organizacionais clássicos, Taylor (1856-1932), Fayol (1841-1952) e Max Weber (1864-1920) foi a de descobrir regras ideais que pudessem reger as organizações, desenvolvendo-se entendimentos que serviriam como normas orientadoras e absolutas a serem aplicadas nas empresas. De

qualquer modo, e pesem embora algumas diferenças, "qualquer destas abordagens tentou desenvolver um modelo explicativo do funcionamento das organizações, assentando a sua conceptualização num sistema fechado isolado ao mundo exterior e centralizado na tecnologia operativa" (Carneiro, 2012, p. 2). Procura-se nestas tendências a máxima eficiência tendo exclusivamente em conta a produção, sem ter em conta a relação da empresa ou organização com os mercados com que opera. Para estes modelos, a organização e gestão das empresas deve assentar na organização racional do trabalho (organização e métodos, organogramas e linhas de montagem), alicerçando a motivação dos trabalhadores em fatores económicos, tais como bons salários e prémios de produção. Esta motivação alicerça-se nas necessidades básicas da pirâmide de Maslow, sendo representantes desta tendência nomes como Taylor, Fayol, Max Weber, Gilbreth, Gant e Emerson (Sotomayor, Rodrigues & Duarte, 2014).

TEORIA BUROCRÁTICA (MAX WEBER)

Max Weber (1864-1920) era um sociólogo, pelo que transportou para as organizações um modelo ideal, que denomina de burocracia e onde a racionalização é de tal ordem, que tudo a qualquer nível está previamente determinado.

> Uma vez definidos os objetivos e atividades da organização é possível formular um sistema de regras e de papéis a serem desempenhados por todos os membros da organização. O indivíduo tem apenas de seguir comportamentos pré fixados, geralmente por escrito. Tudo está definido e todas as situações estão previstas – para todas as perguntas há uma resposta (Carneiro, 2012, p. 6).

A aplicação da análise de Max Weber é motivada por um conjunto de circunstâncias que se prendem sobretudo com a pouca eficácia das teorias organizacionais anteriores, razão pela qual aplica a sua teoria, onde, no seu processo racionalizador, defende um conjunto de princípios que devem presidir a qualquer organização e de entre os quais se destacam:

1. Existência de normas e regulamentos que fixam cada "área de jurisdição" (divisão do trabalho);

2. Estruturação hierárquica da autoridade (de acordo com um "sistema firmemente ordenado de mando e subordinação");

3. Administração com base em documentos escritos devidamente preservados ("arquivos");
4. Princípio da especialização e do "treinamento" específico do cargo;
5. Exigência ao funcionário de "plena capacidade" de dedicação ao trabalho (sem prejuízo da "delimitação rigorosa" do "tempo de permanência na repartição");
6. Desempenho de cada cargo com base na universalidade, uniformidade e estabilidade das regras gerais (recusa dos privilégios individuais e da concessão de favores) (Costa, 1996, p. 43).

São princípios que espelham a grande preocupação do sociólogo, para quem o grande princípio orientador das organizações deve ser a racionalidade, entendida enquanto a adequação dos meios aos fins, já que, para Weber, uma organização é racional quando é eficiente, pelo que a burocracia se apresenta desde logo como a forma mais eficiente de uma organização.

Assim, para Max Weber (1993), a burocracia representava essencialmente racionalidade, ou seja, a adequação dos meios aos fins, no sentido de alcançar a máxima eficiência. Na linha do pensamento de Taylor, para Weber (1993) um processo é racional se os meios escolhidos foram os mais eficientes. Por isso, o que conta são os objetivos gerais da organização e não os dos seus membros, que mais não são do que meras engrenagens de uma máquina, ignorando-se por completo o propósito e significado do seu comportamento.

Uma conceção tão racionalizada é praticamente impossível de encontrar e implementar, pese embora as vantagens que Weber (1971) lhe aponta e de onde destaca a eficiência dos meios; a precisão com que cada cargo é definido, proporcionando um conhecimento rigoroso de cada responsável; a previsão metódica das atividades, realizadas com rotina e pré-estabelecidas; a rapidez das decisões pelas hierarquias; o trabalho profissionalizado e a confiabilidade entre os atores, o que evita atritos e conflitos (Chiavenato, 2003).

Apesar destas vantagens, a burocracia não deixa de apresentar vertentes menos positivas, tais como o excesso de formalismo, a resistência à mudança, a despersonalização do relacionamento, a super-conformidade com rotinas e

procedimentos, a par da dificuldade com as necessidades dos clientes. Aliás, o próprio sociólogo notou a fragilidade de alguns dos seus axiomas organizacionais, nomeadamente ao dilema entre as solicitações dos clientes da organização e a impossibilidade de respostas específicas face à rigidez das regras burocráticas, dos objetivos pré-estabelecidos.

Deste modo, Max Weber (1971) elabora uma teoria organizacional que defende uma organização formal, que procura a eficiência máxima através de uma gestão racional, assente numa superioridade técnica com notórios padrões de eficiência. Preconizando metodologias que passam pela rigorosa seleção de funcionários, pela precisão, velocidade, clareza, regularidade, fiabilidade e eficiência, assentes na divisão de tarefas, na hierarquização de poderes, em regras especificamente definidas e conhecidas, a teoria burocrática assume um carácter universal, aplicável a qualquer contexto, no pressuposto de "tipo ideal" (*ideal type*). É uma teoria que suporta um modelo teoricamente centralizado, impessoal, racional, que menospreza emoções e interações pessoais e cuja racionalidade se traduz fundamentalmente "na previsibilidade e na certeza face ao futuro, na consensualidade sobre os objectivos, na correta adequação dos meios aos fins, nas tecnologias claras, nos processos de decisão e de planeamento estáveis" (Costa, 1996, p. 44). Este carácter de racionalidade idiossincrático ao modelo burocrático de Weber faz dele "um dos mais perenes a que o pensamento organizacional não tem conseguido escapar" (Estevão, 1998, p. 177) e que tem alicerçado mesmo ideologias como a democracia, onde a racionalidade se impõe, enquanto garante formal da igualdade. Aliás, importa referi-lo, as sociedades burocráticas (empresas, estados modernos, exércitos, entre outros) caracterizam-se precisamente pela predominância de normas impessoais, racionalmente definidas, sendo a autoridade justificada pela técnica, pela justiça e pela meritocracia (Chiavenato, 2003).

Chiavenato (2003, p. 266-267) vê nesta racionalidade um dos grandes méritos da burocracia, que conduz à procura dos meios mais eficientes para atingir as metas da organização. Por outro lado, a precisão com que cada cargo é definido determina o conhecimento exato de cada responsabilidade, acrescentando-se ainda a confiabilidade entre as pessoas, com a inerente minimização de atritos, uma vez que as atividades são organizadas em rotinas e realizadas metodicamente, tornando-se, consequentemente, previsíveis.

A rapidez nas decisões, por seu lado, consegue-se através da tramitação de ordens e papéis e da uniformidade de rotinas e regulamentos, que contribuem para a redução de erros e custos. Os critérios de seleção, assentes exclusivamente na competência técnica, acabam por garantir a eficiência e minimizar os efeitos do nepotismo, fazendo com que com que trabalho seja profissionalizado, com funcionários treinados e especializados pelo mérito.

Apesar destas vantagens apontadas por Max Weber (1979), autores houve, como Merton (1971) que discordam desta perspetiva, encontrando limitações no modelo burocrático. Efetivamente, para este autor, a existência de uma organização completamente racional é uma utopia, pura e simplesmente não existe, até porque, a existir, tenderia desde logo a ser modificado pelos homens. Merton (1971) acrescenta ainda que a burocracia leva também a consequências imprevistas, que conduzem às ineficiências e às imperfeições e estas, por sua vez, são enfatizadas e exageradas pelos leigos. A tais limitações Merton (1971) chama de disfunções da burocracia, e que sumariamente poderíamos resumir em práticas como a internalização das regras e apego aos regulamentos, excesso de formalismo e de papelório, resistência às mudanças, dificuldade no atendimento a clientes e conflitos com o público.

Estas disfunções podem também servir de base para explicar algumas ambiguidades no conceito da escola enquanto organização burocrática. Efetivamente, por um lado, e como se viu anteriormente, o modelo burocrático enquanto aplicado à escola "…acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e tomada de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter preditivo…" (Lima, 1998, p. 73). Por outro lado, pode entender-se que o modelo burocrático envolve a escola como que num espartilho, uma "camisa de forças" de onde é quase impossível fugir, evidenciando que

> as organizações educativas detêm um conjunto único de objectivos claros que orientam o seu funcionamento: que esses objectivos ou metas são traduzidos pelos níveis hierárquicos superiores da burocracia em critérios racionais de execução para os professores e outros atores; que os processos de decisão se desenrolam segundo o modelo racional de resolução de problemas; que o controlo formal, assente em regras, determina *a priori* a conduta exigida; que o sistema é fundamentalmente um sistema fechado em que se estabelece claramente a diferença entre a "política" e a "administração" (Estêvão, 1998, p. 180).

Tais princípios podem mesmo levar a que os atores organizacionais acabem por comportar-se como indivíduos sujeitos às "determinações do sistema legal estabelecido (concebido como instrumento de dominação) destituídos de qualquer capacidade de reacção ou decisão e, portanto, […] surgindo como peões homogéneos interessados em sobreviver aos constrangimentos inerentes à estandardização de comportamentos" (Silva, 2011, p. 75).

A escola, todavia apresenta características que permitem relativizar estas influências, já que os seus membros participam no processo decisório e orgânico, quer seja nos Conselhos Pedagógicos, quer nos projetos educativos onde a criação, a inovação são dinâmicas específicas das escolas e que acabam por contrariar a imobilidade da "receita" burocrática. Na escola, há conflitos, há jogos políticos pelo poder, há inovação, há a conjugação diversificada de "vários mundos" (Estevão, 2004), a contrariar o rigor formalista e a previsibilidade burocráticos. A impessoalidade das relações, a conformidade exclusiva às normas e ao cargo, a ausência de mecanismos de participação democrática, característicos da burocracia "não possibilitam a construção, no espaço e no tempo de uma identidade colectiva (no sentido de um *ethos* organizacional) subjectivamente incorporada e partilhada pelos atores…"(Torres, 2003, p. 79), não possibilita a partilha de problemas sobre os alunos, a (re) construção de projetos educativos, a vivência de uma cultura de escola própria, identificativa e sustentadora de práticas educativas.

Por isso, o modelo Weberiano, ao procurar um modelo ideal e uniforme para as organizações, esbarra com uma escola *lugar de vários mundos* (Estêvão, 2004), com uma escola *comunidade educativ*a, com uma *escola que aprende* (Santos Guerra, 2002), com uma escola onde as técnicas estão ao serviço da educação de pessoas com emoções e sentimentos, e não ao serviço do fabrico estandardizado de peças ou instrumentos.

1.2.2. A escola como Ambiguidade

As contradições pragmáticas do modelo Weberiano e a fragilidade da sua racionalidade universal acabaram por evidenciar a complexidade da escola enquanto organização, a exigir uma outra interpretação, a procurar um modelo que explicasse com maior propriedade a complexidade e ambiguidade inerentes à escola. Tal modelo foi o da Ambiguidade.

A *ambiguidade ou anarquia* é uma interpretação da escola enquanto organização, que rompe radicalmente com as perspetivas clássicas das organizações, não assentando os seus parâmetros analíticos nem na racionalidade, nem na previsibilidade e clareza, quer da organização, quer dos respetivos atores, antes alicerçando as suas perspetivas na contingência, na ambiguidade, na impressibilidade e na incerteza.

Como refere Costa (1996, p. 89), quando se fala em anarquia, não se pretende significar desordem, caos, antes se recorre a "uma metáfora cujo uso permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares…". São indicadores que acentuam não só as complexidade, heterogeneidade, complexidade e ambiguidade da escola enquanto organização, como lembram também a fluidez da participação dos seus atores, os objetivos nem sempre precisos e as tecnologias pouco claras, para além de recordarem a molecularização organizativa da escola, que não constitui um todo unido e coerente, bem como a vulnerabilidade da escola face ao ambiente externo. Neste sentido, "os defensores deste modelo afirmam que os mecanismos estruturais formais nem sempre se apresentam muito conexos e que os sistemas de controlo se revelam com frequência mais débeis na acção do que é previsto, nomeadamente no modelo burocrático racional" (Estêvão, 1998, p. 197).

Cria-se assim uma nova imagem organizacional da escola, encarada como uma organização anárquica e que é enquadrada em quatro dimensões principais: enquanto *anarquia organizada*, enquanto *caixote do lixo*, como *sistema debilmente articulado* e como *sistema caótico* (Costa, 1996), a que Estêvão (2002) acrescenta o modelo da escola enquanto *lugar de vários mundos*, figura 3.

Figura 3 - Dimensões da imagem organizacional da Escola enquanto Anarquia (fonte: produção própria).

A *anarquia organizada* encara a escola com uma imagem organizacional onde as tecnologias surgem pouco claras, a "participação fluida, as preferências inconsistentes e mal definidas, as metas ambíguas" (Estêvão, 1998, p. 198) fazendo com que a estrutura da organização se apresente essencialmente problemática "distinguindo-se os atores e as próprias organizações como entidades capazes de suplementar a tecnologia da razão com a 'tecnologia da insensatez' " (Estêvão, 1998, p. 199), num contingencialismo pragmático, onde os atores agem preferencialmente a racionalizar a sua ação.

Nesta perspetiva de análise da imagem organizacional da escola, a capacidade dos líderes que gerem a organização assenta preferencialmente no diálogo, na procura de consensos, na função de catalisação das sinergias da organização. Na verdade e como refere Baldridge,

> eles não lideram tanto a instituição como orientam as suas actividades de modo subtil. Eles não comandam, mas negoceiam. Não planeiam de modo compreensivo, mas tentam lidar com os problemas a partir de soluções pré-existentes. Eles não são líderes heróicos, mas são facilitadores de um processo global Baldridge, (1983, p. 44.

A liderança da anarquia organizada, assenta, por isso, numa ótica de ambiguidade, que perpassa por um conjunto de domínios, que vão desde as intenções, ao poder, passando pela experiência e pelo próprio êxito. Acentua-se assim a ambiguidade e incerteza, que se torna o "aspecto prevalecente da actividade organizativa em domínios como a identificação dos objectivos, o planeamento, as tecnologias, a tomada de decisões, o ambiente e a liderança" (Costa, 1996, p. 92).

A ambiguidade organizacional da escola enquanto anarquia pode também ser enquadrada numa metáfora designada de *caixote do lixo*, definido por Cohen, March e Olson (1972) como o processo no qual

> os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza de escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada. Estes incluem a mistura das escolhas disponíveis num dado momento, a mistura dos problemas que irrompem na organização, a mistura de soluções em busca de problemas e as exigências externas sobre os decisores (Cohen, March & Olsen, 1972, p. 16).

Deste modo, a racionalidade organizacional do modelo burocrático, onde prevalecia uma causalidade linear, vê-se preterida por um circunstancialismo conjuntural e contextual, onde é "manifesta a desarticulação entre os problemas e as soluções, entre os objectivos e as estratégias e onde confluem e se misturam desordenadamente problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha" (Costa, 1996, p. 94). Assim, e ao despejar no "caixote do lixo" das organizações os problemas e respetivas soluções, colocam-se em causa a ordem e a racionalidade dos modelos clássicos, nomeadamente do burocrático, alienando-se a respetiva sequência entre pensamento e ação, questionando-se a causalidade entre problemas e soluções, questionando-se a possibilidade de operacionalização dos planos gizados (Costa, 1996).

Por isso, e na perspetiva de *caixote de lixo*, "problemas, soluções, participantes e oportunidades de escolha aparecem como fluxos relativamente independentes dentro e fora da área de decisão, conjugando-se com o tempo e com o ambiente externo" Estêvão, 1998, p. 198). Neste sentido as ações surgem conjunturalmente, fortuitamente, com funções simbólicas, sendo, por isso, a escola, enquanto organização imaginada

como " 'uma estrutura de oportunidade' que, através do tempo, acomoda problemas, soluções e participantes sempre inconstantes" (Christensen & Molin, 1996, p. 69).

No que respeita ao processo de decisão, elemento crucial da nossa reflexão, neste modelo e de acordo com Estêvão (1998, p. 222), "…enquanto garbage can, é introduzido um fator de aleatoriedade assinalável […] dentro das conceções mais convenientes da racionalidade organizacional".

Enquanto *sistema debilmente articulado*, a imagem organizacional da escola surge como organização com frágil relação entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos. O que existe, de facto, nesta interpretação, é uma organização com frouxa conexão "ou mesmo desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria" (Costa, 1996, p. 98). Esta interpretação da imagem da escola enquanto organização alicerça-se com outros indicadores, tais como a débil articulação entre "professores-materiais, eleitores-conselho de escola, administradores-sala de aula, processo-resultado, professor-professor, pai-professor e professor-aluno" (Weick, 1976, p. 4).

A ambiguidade advinda, quer da fragilidade na definição de metas e objetivos, quer das tecnologias a que se recorre, quer mesmo da estrutura formal da organização-escola, ou mesmo da fluidez participativa e da relação com o meio ambiente, transformam a imagem organizacional da escola numa "estrutura organizacional altamente indefinida e complexa, prenunciando assim a sua radicalização posterior tal como veio a acontecer em algumas propostas pós-modernas da 'desconstrução' " (Estêvão, 1998, p. 200).

A imagem organizacional dos sistemas debilmente articulados surge alicerçada num conjunto de indicadores, de entre os quais se destacam os resultados não se relacionarem diretamente com os processos, os motivos e intenções serem descobertos, por vezes, *post factum,* as intenções e ações nem sempre surgirem articulados, a racionalidade surgir de modo não linear, *a posteriori* e num acentuar da desconexão entre gestão e administração, entre ensino e aprendizagem, entre departamentos.

A debilidade de articulação organizacional da escola tem sido acentuada sobretudo pelo modelo ou teoria (neo) institucional, que destaca sobretudo o facto da escola enquanto organização ver as suas estruturas voltadas, por um lado, para a

educação, mas desarticuladas, por outro, com o trabalho técnico da educação e com muitas vertentes da respetiva problemática. Assim sendo, defende então esta teoria que "as estruturas da escola estão frouxamente ligadas à instrução, não coordenando, nem controlando, por isso, a actividade educativa" (Costa, 1996, p. 99), o que acaba por refletir-se no facto da estrutura formal da escola não assumir em definitivo "uma função instrumental de fundamentação estrutural e orgânica da organização escolar (como pretendiam os modelos burocráticos), mas apresenta-se basicamente como uma "fachada cerimonial legitimadora" (González, 1989) de justificação das expectativas sociais" (Costa, 1996, p. 100).

Na procura de uma resposta para as imagens de anarquia organizacional da escola, surge uma nova perspetiva de análise que a encara como um *sistema caótico*. É uma perspetiva relativamente recente, surgida na década de noventa do século passado, e que procura solução para a imagem organizacional da escola enquanto ambiguidade. A metáfora do caos varreu os últimos anos do passado século, desde Edgar Morin (2000), com o "Paradigma Perdido", passando por Mintzberg (1995) com o "risco calculado" dos gestores na sua teoria organizacional das configurações até Sérieyx (1993) na sua análise da organização política. No que às organizações educativas especificamente diz respeito, a imagem organizacional do caos assente em sete indicadores principais: 1. O efeito de borboleta, que reflete a importância dos pequenos acontecimentos no despoletar causal de efeitos na vida da organização. Recusando a linearidade causal, este princípio alerta para o facto de pequenos acontecimentos poderem influenciar decisivamente o funcionamento organizacional, originando grandes efeitos. 2. O ataque da turbulência, que numa ótica contingencial admite a rutura da continuidade da ordem e da estabilidade organizacional por momentos de distúrbio, de desordem, de insubordinação ou contestação. 3. As estruturas dissipativas, que alertam para a estrutura dinâmica das organizações, dissipando sinergias e interações. 4. Os choques do acaso, que, sustentado pela perspetiva contingencial afirma que todos os sistemas caóticos "estão dependentes de choques do acaso (aleatórios), principalmente os sistemas não lineares (que não são estáticos e por isso se encontram sujeitos a grande quantidade de variáveis) para os quais mesmo os choques mais pequenos podem significar grandes alterações" (Costa, 1996, p. 104). 5. As forças de atração estranhas, que expressam a existência de forças ocultas que emergem momentânea e

circunstancialmente, podendo tornar-se epicentros da própria organização. 6. As simetrias recorrentes, que, como as forças estranhas de atração, e que apelam à importância do que se mantém simétrico na organização. 7. Os mecanismos de *feedback*, que recorda a dialética dos modelos sistémicos, onde os *output*s acabam por se transformar em *inputs*, portadores de novas energias e potencialidades organizativas.

No que respeita ao processo de liderança, aspeto transversal da nossa reflexão, importa referir que os líderes dos modelos da denominada ambiguidade surgem como facilitadores do processo de decisão, através do fomento de oportunidades de discussão dos problemas, de participação e de confronto de plausíveis propostas e soluções.

1.2.3. A escola como Lugar de Vários Mundos

A última imagem organizacional da escola, que poderemos também incluir no modelo da anarquia, é o de Carlos Estêvão (2002) que cria a imagem organizacional da escola como uma mundivivência, ou seja, a *escola como lugar de vários mundos*. Considerámos que esta imagem organizacional da escola se pode enquadrar na perspetiva anárquica, na medida em que também ela rompe com a racionalidade burocrática, encara a escola como uma organização complexa e ambígua, com um "certo grau de irregularidade ou descontinuidade internas advindas das várias lógicas de acção" (Estêvão, 2004, p.53), podendo mesmo coexistir práticas e referências que perpassam os diversos modelos, desde o burocrático, ao modernizador, ao neoliberal e ao crítico ou democrático. Na verdade, e na opinião de Estêvão (2004, p. 49), é possível encontrar na educação posições de atores "que se dão bem com uma regulação burocrática tradicionalista, ao mesmo tempo que podemos ter outros atores que optam claramente por uma regulação mais modernizadora, ou então por uma regulação neoliberal, ou ainda por uma regulação crítica e democratizante". Numa palavra, a escola é, de facto uma organização ambígua, anárquica, "multidiscursiva", "apresentando várias faces e várias vozes" (Estêvão, 2004, p. 53).

A perspetiva da escola enquanto lugar de vários mundos parte do princípio que sendo a escola uma realidade organizacional complexa, que espelha a vida social que a rodeia, reflete naturalmente os referenciais reguladores dessa mesma sociedade, constituindo-se assim como um lugar "em vários mundos" (Derouet, 2000, citado por Estêvão, 2004, p. 52).

Enquadrada nesta ótica pluridimensional, a escola surge como uma organização complexa que possibilita, a partir das lógicas de ação, vários enquadramentos, que perpassam pela dimensão de comunidade educativa, que engloba o mundo doméstico, a empresa educativa, com o mundo industrial, passando pela escola S.A., com o mundo mercantil, pela escola polifónica, com o mundo transnacional ou escola cidadã, com o mundo cívico (Estêvão, 2002).

Esta pluralidade de mundos que enforma a escola faz dela uma "verdadeira arena de momentos cruzados de sociabilidades alternativas, de princípios argumentativos, de concepções plurais de cidadania e também de justiça" (Estêvão, 2004, p. 55), na demonstração de um "universo de justificação múltipla", como diria Derouet (1992, citado por Estêvão, 2004, p. 55), que implica que os diversos atores a uma práxis de permanente diálogo, de permanente procura de consensos, de interação, de "sageza", já que é preciso "saber estar" em todos e cada um desses mundos, com "coerência e equilíbrio aceitáveis" (Estêvão, 2004, p. 55). Aliás esta coerência e legitimidade deve ser uma construção permanente dos atores implicados na organização escola, já que as tensões provocadas pelos diversos mundos com os princípios do mundo cívico, são origem de permanentes tensões, a exigir uma afirmação de individualidade, uma afirmação de cada "Eu", enquanto pessoa, na procura dos seus quadros de referência, da compreensão da sua racionalidade e na exigência de adaptação e mudança sempre que indispensável.

Reprodutora de desigualdades, a escola tem, de um ponto de vista normativo, de caminhar para a lógica do mundo cívico, para a lógica da libertação. A educação só tem sentido enquanto fator de libertação (Freire, 2000), como fonte de uma "ética de justiça", de "denúncia de lógicas colonizadoras ou instrumentalizadoras" (Estêvão, 2002, p. 129).

Partindo do princípio de que a escola, do ponto de vista organizacional, é uma organização complexa e plural "com uma vida social mobilizada em torno de compromissos entre os vários mundos que aí se constituem, com estratégias múltiplas de justificação concretizadas pelos atores sociais escolares, designadamente nas situações de litígio (Estêvão, 2002, p. 119), a análise da imagem da *escola enquanto lugar de vários mundos* acaba por evidenciar todas as sinergias e interações que dentro da escola se mobilizam, numa multiplicidade de referências e discursos, já que

subsidiárias de princípios de diferentes mundos, de "gramáticas diferentes de justiça e de ordens de grandeza também distintas" (Estêvão, 2002, p. 119), num acentuar da contingência e ambiguidade da ordem interna e da cultura de escola, por um lado, e da interação entre os diversos agentes, na tentativa da procura de uma ordem interna legítima, por outro.

Um ponto que esta análise organizacional destaca é o aspeto reprodutor das desigualdades por parte da escola, numa relação com as referências de cada mundo. Ao não atender ao aluno enquanto indivíduo, com uma personalidade específica e única, com um "currículo oculto" sustentador das suas significâncias e motivações, a escola pode transformar-se em injusta, aliena os seus mais lídimos direitos de cidadania e de ética, negando aos alunos o direito a serem plenamente cidadãos na escola.

Denunciando a lógica colonizadora da escola, a análise da *escola enquanto lugar de vários mundos*, acentua, por outro lado a necessidade de uma "ética de justiça", capaz de permitir a afirmação da individualidade de cada "Eu", no respeito máximo por cada "Outro", na "construção de uma civilidade escolar assente em direitos e deveres capazes de reorganizar a experiência escolar, a luta pelo reconhecimento da alteridade, a clarificação de valores, na resolução negociada de conflitos, na prevalência da razão comunicativa nos processos de tomada de decisão…" (Estêvão, 2002, p. 129).

Como síntese final desta reflexão sobre a análise de algumas imagens das organizações educativas, constata-se que o espaço teórico da administração educacional avançou através de estudos sociológicos de compreensão crítica da escola, para modelos de carácter analítico e interpretativo (Fernandes, 2014). Este enquadramento da escola nas teorias organizacionais é fundamental para a compreensão daquela, enquanto organização, pois que "a compreensão da escola como organização educativa demanda, de forma privilegiada, o concurso dos modelos organizacionais analíticos/interpretativos" (Licínio Lima, 2011, p. 16). Assim e no que à análise interpretativa das organizações educativas diz respeito Ellström (1984), tendo em conta variáveis como a tipologia, as tecnologias, os processos organizacionais, os objetivos e preferências organizacionais vai enquadrar estas organizações em quatro imagens fundamentais: a *racional*, a *política*, a de *sistema social* e a *anárquica*, imagens a que Estêvão acrescenta a de escola *como lugar de vários mundos* e sobre as quais sumariamente se fundamentou a presente reflexão.

O que acabou por concluir-se é que a escola enquanto organização é uma realidade complexa, onde coabitam vertentes de diversos modelos, mas de onde se respalda a convicção de que esta "coabitação", mais não faz do que acentuar a característica da escola enquanto palco de mundivivências múltiplas, com influências que fazem com que a escola se paute muitas vezes como geradora de injustiças, a exigir que a justiça seja um efetivo alicerce da escola enquanto organização, a pedir que a escola se construa como organização criadora de liberdade, de vivência cívica, de respeito pelas diferenças, de reconhecimento formal e prático da pessoa enquanto individualidade, enquanto "Eu" único e incomparável.

2. As Emoções nas Organizações

"O potencial para a aprendizagem social e emocional
dependerá da competência emocional que os indivíduos
desenvolvem nas relações"

(Kram & Cherniss, 2007)

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

Deste modo, as emoções e a sua regulação têm nas últimas décadas recebido crescente atenção, científica e divulgativa, com a cada vez mais crescente convicção e mesmo evidência de que influenciam o sucesso pessoal, grupal e organizacional (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007), estatuto alicerçado em inúmeros estudos e investigações, que consolidaram, em grande parte, o "reconhecimento da importância das manifestações afectivas nas organizações e, em particular, da emergência da Inteligência Emocional e do Trabalho Emocional como temáticas de relevo para as ciências da organização" (Carvalho, Lourenço & Peralta, 2002, p. 7), aumentando o interesse nestas temáticas por parte de investigadores, gestores e todos quantos se ocupam das organizações e do universo de afetos que nelas perpassam e se desenvolvem.

Com tais pressupostos, a reflexão do presente capítulo procurará evidenciar, por um lado, a importância das emoções no mundo organizacional, enquadrando a evolução do seu papel e estatuto nesse mesmo mundo e procurando, por outro, abrir os horizontes para o futuro, na certeza de que as organizações da sociedade do conhecimento e da globalização terão, certamente, um entendimento e uma importância específicos do papel e do estatuto da afetividade no mundo organizacional, alicerçados no princípio de que as emoções clarificam e sustentam a racionalidade e que, como tal podem ser entendidas como fundamentais "dentro da textura organizacional" (Fineman, 1993, p. 1).

2.1. Da Emoção à Inteligência e ao Trabalho Emocional.

O constructo de Inteligência Emocional (IE) tem vindo a impor-se cada vez mais não só no mundo académico, como também na comunidade gestionária. Nesta última, que mais diretamente interessa à presente reflexão, este constructo começou por se apresentar como uma "fórmula mágica do sucesso" em alguns processos organizacionais, nomeadamente no domínio da liderança e no desempenho profissional em geral (Carvalho, Lourenço & Peralta, 2012). Para tal, terá contribuído decisivamente o artigo de Daniel Goleman (1998). *What Makes a Lider*, (1998), onde o autor referia que as competências que constituíam a IE se apresentavam como efetivas preditoras de líderes eficazes e de sucesso pessoal e profissional dos trabalhadores.

A Inteligência Emocional, cujo constructo foi epistemológica e academicamente estruturado por Mayer e Salovey em 1990 tem como base sustentadora a emoção, cuja importância na nossa vida é tal que Caruso e Salovey (2007:xxviii) afirmam que ignorar o seu papel "é arriscar o fracasso como pessoa". Tal importância advém, entre outros fatores, do facto de as emoções serem fundamentais na nossa interação com o meio e com os outros, pois que nelas constam os "dados sobre cada um de nós e sobre o nosso mundo", o que as torna em efetivos "indícios a respeito de pessoas, situações sociais e interacções" e, como tal, elemento crucial da própria racionalidade humana (Damásio, 2003).

Esta umbicação das emoções com a razão, só recentemente aceite, já que contraditória do dualismo cartesiano, alicerçou a sua importância no secular processo de desenvolvimento onto e filogenético, de tal modo que Caruso e Salovey (2007: 9)

afirmam que "As emoções motivam o nosso comportamento de maneira adaptativa e útil para nós. Elas não são irrelevantes. Não se limitam a dar mais interesse à nossa vida; são essenciais para a nossa sobrevivência". É um entendimento que é partilhado por Damásio (1995), que na sua obra *O Erro de Descartes*, afirma mesmo que elas são indispensáveis para a nossa vida racional, podendo assim afirmar-se com Solomon (1976, citado por Goleman, 1995:11) que "as emoções e, consequentemente, as paixões em geral, são as nossas razões na vida", o que permite considerá-las como "as mais inteligentes descendentes até hoje do valor do biológico" (idem: 142). Esta importância e função, face à vida e aos valores, advém da ancoragem que elas fazem da nossa relação com o meio, da interação e adaptação que com ele desenvolvemos, quer como espécie, quer como indivíduo específico, permitindo-nos responder com competência às suas solicitações (Costa 2014), evidenciando assim, e também, a sua importância no mundo das interações organizacionais do trabalho.

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

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

Por isso, o conceito de emoção remete-nos para um conjunto de sinais que alertam para determinada situação, numa dupla dimensão: a de produção de uma reação específica para a situação indutora e a de regulação do estado interno do organismo, de tal modo que possa estar preparado para a reação específica (Damásio, 2003). Tais sinais contribuem, como refere Bisquerra Alzina (2000), para o bem-estar pessoal e social do indivíduo e são, de acordo com a perspectiva socioconstrutivista, fruto de toda uma contextualização do indivíduo com o meio, nomeadamente o social, com evidência para a interação organizacional. Esta perspetiva apresenta-se como relevante para o

objeto do estudo, uma vez que o trabalhador e o gestor desenvolvem uma interação que, se suportada por uma boa regulação emocional, pode conduzir não só ao bem-estar e satisfação dos indivíduos, como a uma melhor consecução dos objetivos da organização (Goleman, 1998). De facto, as emoções expressam-se em alterações fisiológicas e comportamentais desencadeados por estímulos internos, como pensamentos e imagens mentais ou estímulos externos, sendo independentes da ação consciente.

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

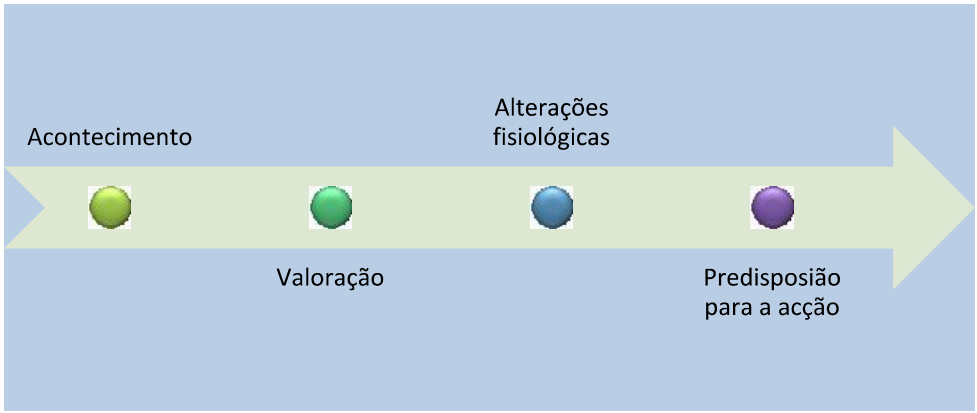

Figura 4 - Processo da vivência emocional segundo Bisquerra Alzina (2000). (Fonte: Costa, 2014)

A valoração dada pelo indivíduo alerta igualmente para a dimensão axiológica da emoção, já que ela pode ser encarada como "uma obra de vida pessoal, que tem relação com o destino dos nossos objectivos num episódio particular e com as nossas crenças e valores sobre nós próprios e o mundo em que vivemos" (Lazarus e Lazarus, 2000, p.196), vertente deveras importante para a nossa reflexão na medida em que, como se verá, as emoções começam a ser atualmente cada vez mais instrumentalizadas, estereotipadas nas organizações, no que Mestrovic (1997, p. xi) denomina de *McDonaldização de emoções*.

Os aspetos pessoalmente valorativos das interpretações das situações levam à distinção entre emoção e sentimento. Na verdade, enquanto as emoções têm uma base essencialmente fisiológica, os sentimentos são a sua perceção, ou seja, relacionam-se com a mente. As emoções são, por isso, a faceta exterior, enquanto os sentimentos expressam a vertente interior, subjetiva. Neste sentido, pode assumir-se que as emoções são respostas neuronais e químicas padronizadas, que podem surgir sem delas termos conhecimento, enquanto os sentimentos têm a ver com a experiência do sujeito sobre o que está a acontecer consigo próprio e implicam a formação de uma imagem mental da "paisagem do seu corpo" (Damásio, 1995, p.158).

Nesta ótica, as emoções jamais toldam ou impedem a racionalidade, mas, juntamente com os sentimentos, fundamentam a razão, já que essenciais para a capacidade de decisão. Emoção e razão estão longe de ser duas realidades distintas, como durante séculos fundamentou o dualismo cartesiano, antes se apresentam como duas faces de uma mesma moeda, o *Self*, na sua interação com o meio e com os outros.

Esta distinção entre emoção e sentimento, essencial para se perceber com maior acuidade o papel da emoção enquanto ancoradora do *trabalho emocional,* é relevada por diversos autores (Bisquerra, 2000; Damásio, 1995, 2003, 2010; Costa, 2014; LeDoux, 2000; Saarni, 2000), se bem que haja outros que preferem englobar o sentimento na emoção, como se de um mesmo constructo se tratasse (Carlson & Hatfield, 1992; Hothersal, 1985).

De qualquer modo e independentemente das diversas perspetivas, optamos por seguir o entendimento de Damásio (1995, 2003, 2010), para quem a principal distinção entre os dois conceitos reside no fato de o sentimento ser a consciencialização da emoção, a sua perceção cognitiva, por parte do *Eu*. Como ele próprio refere, "as emoções foram construídas a partir das reacções simples que promovem a sobrevida de um organismo e que foram facilmente adoptadas pela evolução" (Damásio, 2003, p.46), enquanto os sentimentos "suportam o nível de regulação homeostática que se segue aos das emoções propriamente ditas. Os sentimentos são a expressão mental de todos os outros níveis de regulação homeostática" (Idem, p.53). Deste modo, enquanto "as emoções são acções acompanhadas por ideias e modos de pensar, os sentimentos emocionais são, sobretudo, percepções daquilo que o nosso corpo faz durante as

emoções, a par das percepções da nossa mente durante o mesmo período de tempo" (Damásio, 2010, p.143).

Esta distinção, como se referiu, apresenta-se como deveras importante no âmbito da vivência nas organizações, pois que, se as emoções são a efetiva âncora das interações, os sentimentos são a base da respetiva literacia, do seu entendimento e perceção, efetiva expressão mental de todos os outros níveis da regulação homeostática, já que "A consciência permite que os sentimentos sejam conhecidos, promovendo deste modo o impacto interno da emoção e permitindo que a emoção permeie o processo do pensamento pela mão do sentimento" (Damásio, 2003:77).

Ao permitir o conhecimento dos sentimentos, a consciência abre de par em par as portas para a literacia emocional, envolve-nos num novo conceito, o da *Inteligência Emocional* (I.E.), constructo epistemologicamente assumido por Mayer e Salovey em 1990 e que expressa a capacidade do indivíduo ser capaz de perceber acuradamente as suas emoções e as dos outros, compreender o conteúdo dessa informação e de ser capaz de as saber regular e gerir.

Esta capacidade, que sustenta a regulação das emoções começa, segundo Mayer, Caruso e Salovey (2000), com a respetiva perceção, passando-se, de seguida, à compreensão dos processos emocionais e à consideração das respetivas variações. Tal dimensão acaba por ter notória importância no contexto da reflexão, já que esta consciência e controlo emocional são fundamentais no âmbito organizacional, nomeadamente na liderança e nas interações dos trabalhadores e clientes. A regulação emocional surge assim como base de uma efetiva inteligência emocional, da expressão de um saber ser, capaz de consolidar um ambiente de bem-estar conducente a um melhor desempenho e produtividade.

Quando Mayer e Salovey (1990) desenvolveram o constructo de *Inteligência Emocional* desde logo a caracterizaram como expressão de um conjunto de capacidades, de entre as quais se relevam o conhecimento e gestão das experiências emocionais, que ancoram e prefiguram o que é ser emocionalmente competente. Esta é também a perspetiva de Goleman, Boyatzis e Rhee (2000, p.3), para quem um indivíduo é emocionalmente inteligente quando mostra as competências emocionais em momentos e de modo apropriado e com suficiente frequência, para tornar uma situação eficaz, convicto de que tem “a capacidade e as habilidades necessárias para alcançar um

determinado resultado. Esse resultado desejado específico irá reflectir valores e crenças culturais, mas o Eu transforma esses valores e essas crenças em significados pessoais" (Saarni, 2002, p.65).

Estas competências, que expressam operacionalmente a IE, são também destacadas por Goleman (1995), que inicialmente aponta cinco domínios (autoconsciência, gestão de emoções, automotivação, empatia e gestão das emoções em grupos), acabando, sete anos mais tarde e em colaboração com Boyatzis e McKee (2006) por optar por quatro[1], figura 5.

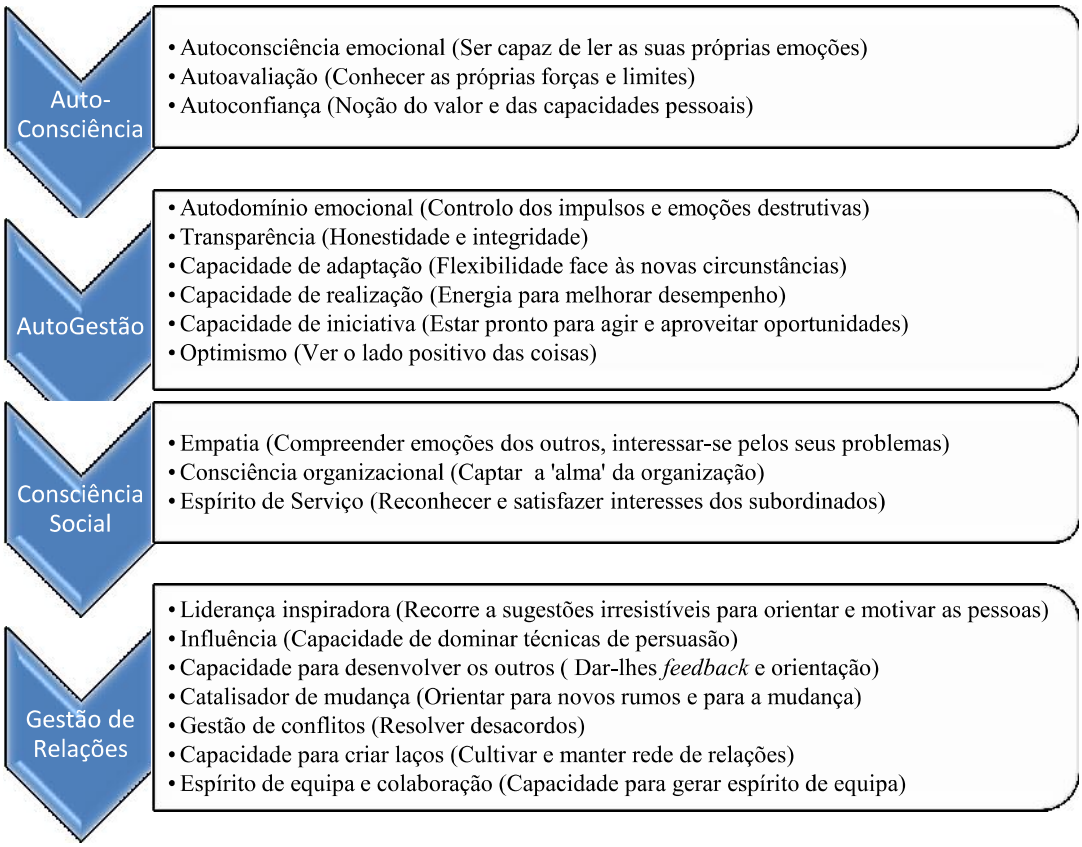

Figura 5 - Domínios (capacidades) da I.E. e competências associadas. (Fonte: Goleman, Boyatzis e McKee, 2007:59 – Adaptado por Costa, 2014).

A primeira capacidade, a *consciência emocional*, ou *autoconsciência*, permite que o indivíduo capte o clima emocional de um determinado contexto, seja este a nível pessoal, seja na relação com os outros. "É uma competência pessoal que determina o

[1] Recorde-se, a propósito, que o conceito de inteligência emocional proposto por Mayer e Salovey (1990, 1993, 1997), Mayer, Salovey e Caruso (2000b), Mayer, Caruso e Salovey (1999; 2000, 2000a, 2000b) engloba quatro habilidades básicas interrelacionadas, que configuram a competência emocional, e que são "a percepção, o uso, a compreensão e a regulação das emoções" (Lopes & Salovey, 2008:220).

modo como nos relacionamos connosco mesmos" (Gallego Gil e Gallego Alarcón, 2004, p.103). Daí que inclua a competência de conhecer com precisão os próprios sentimentos e emoções (perceção positiva de si), de os identificar e classificar (autoperceção consciente), bem como a habilidade para reconhecer quando se não atua devidamente neste domínio (alterações relacionais e racionais e reação de instabilidade), devido sobretudo a inatenções. Esta capacidade implica dois processos básicos fundamentais: um primeiro, que consiste no reconhecimento das emoções e um segundo momento, que consiste na relacionação e compreensão dessas mesmas emoções. Goleman, Boyatzis e McKee (2007), incluem-na nas competências pessoais e dentro destas na autoconsciência. É importante no que respeita ao desempenho do gestor organizacional, pois que, como referem aqueles autores "os líderes com forte capacidade de autoconsciência estão sintonizados com os sinais internos profundos e sabem como os sentimentos os afectam e afectam o seu desempenho" (Goleman, Boyatzis e McKee, 2007:273), sendo que "A identificação emocional acurada proporciona dados emocionais necessários para as decisões e acções. Sem essa base de dados, como esperar que tomemos decisões sensatas e medidas apropriadas?" (Caruso e Salovey, 2007:38).

A segunda capacidade, a *regulação emocional*, ou *autogestão emocional* permite lidar e gerir adequadamente com as emoções. Para tal, é imprescindível ter consciência da relação entre a emoção, a cognição e o comportamento, gerando e gerindo estratégias adequadas de afrontamento. É uma capacidade que se operacionaliza através de cinco competências fundamentais: a de tomar consciência da interação entre a emoção, cognição e comportamento (racionalização e readaptação emocional), a da expressão emocional, a da regulação emocional (afastamento passivo), a das habilidades de afrontamento (intrusão, isolamento, explosão) e a de autogerar emoções positivas.

Esta dimensão, considerada por Goleman Boyatzis e McKee nas competências pessoais, é por eles denominada de *autogestão* (2007, p.59) e abarca as capacidades de *autodomínio emocional*, de *transparência*, *de realização*, de *iniciativa* e de *otimismo*. É uma capacidade também importante no âmbito organizacional, pois que o uso adequado das emoções ajuda a promover o raciocínio, sendo um ótimo alicerce para a motivação dos outros, essência da administração e da liderança, já que esta "acolhe o lado emocional da direcção das organizações, insufla vida e sentido às estruturas

administrativas, tornando-as plenamente vivas" (Caruso e Salovey, 2007:47), expressando a "energia canalizada de que os líderes necessitam para alcançar os objectivos" (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007:65). A importância desta capacidade é que ao sermos capazes de gerir as emoções somos igualmente capazes de não ficarmos prisioneiros delas, já que se alicerça a "clareza mental e a concentração de energias de que os líderes precisam para evitar serem afectados pelas emoções perturbadoras" (Goleman, Boyatzis & Mckee, 2007:66).

A importância da *autogestão emocional* prende-se ainda com o facto de as emoções influenciarem o nosso raciocínio para o melhor ou para o pior (Caruso e Salovey, 2007, p.44). Na verdade, e ainda de acordo com os citados autores (idem, p.64), a regulação das emoções apresenta-se como peça-chave da *Inteligência Emocional*, já que representa a capacidade de integrar as emoções no comportamento, de modo a melhorar a vida pessoal e a dos que nos rodeiam. Por isso, o gestor deve procurar desenvolver e educar a capacidade para administrar as emoções, para melhor compreender as necessidades e anseios dos trabalhadores e clientes. "É este o desafio da administração emocional: nem reprimir os sentimentos nem dar-lhes vazão, mas reflectir sobre eles, integrá-los com o pensamento e usá-los como uma fonte de informações e como inspiração para a tomada de decisões inteligentes" (Caruso e Salovey, 2007, p.71).

A *autonomia emocional* constitui a terceira capacidade e prende-se com a autogestão pessoal, incluindo dimensões como a autoestima, a responsabilidade, a atitude positiva, a capacidade para analisar os recursos e solicitar ajuda e a autoeficácia emocional. A importância desta capacidade no âmbito organizacional é por si mesma evidente, já que líder que não tenha uma imagem positiva de si próprio dificilmente consegue carisma para o respetivo desempenho, para uma motivação de trabalhadores e clientes.

Goleman (1998; 2000) inclui nesta capacidade a *Automotivação*, que é uma capacidade através da qual o indivíduo regula as suas emoções, no sentido de ir de encontro a objetivos definidos, uma vez que se prende com o modo como se canalizam e utilizam as energias no sentido da consecução das metas pretendidas. Nesta capacidade há uma competência que Goleman (1995, p. 114), na linha dos estudos de Csikszentimihalyi (1990), denomina de *estado de espírito especial*, ou *fluxo* e que o

autor considera como o ponto mais alto da inteligência emocional, pois que é o expoente máximo da canalização das emoções em prol do desempenho e da aprendizagem. No estado de *fluxo*, o indivíduo, como que se alheia de tudo, concentrando-se motivadamente na tarefa a desenvolver, aspeto deveras importante no domínio do *trabalho emocional*.

A quarta capacidade é a *competência social* ou *empatia*, que é a capacidade para a interação, para manter boas relações com os outros. É uma competência que se prende diretamente com as relações sociais, onde a comunicação, a assertividade, o respeito pela diferença, pela opinião e emoções dos outros se tornam deveras importantes e, pode ser considerada, como efetiva charneira da interação organizacional.

Esta engloba nove capacidades operacionalizadoras, tais como, o domínio das habilidades sociais básicas (saber escutar, ser capaz de saudar, agradecer e pedir desculpa), o respeito pelos outros, a prática de uma comunicação recetiva e expressiva, a partilha de emoções, a cooperação, a assertividade, a prevenção e solução de conflitos e a capacidade de gerir situações emocionais.

Esta competência é incluída por Goleman, Boyatzis e McKee (2007, p.68) na esfera das competências sociais, sendo distribuída por duas competências emocionais: a *consciência social*, onde emergem a empatia, a consciência organizacional e o espírito de serviço e a *gestão das relações,* onde podemos relevar a liderança inspiradora, a influência, a capacidade para desenvolver os outros, a catalisação para a mudança, a gestão de conflitos e o espírito de cooperação. Lopes, Côté e Salovey (2007:224) alertam para a importância desta capacidade no domínio social, referindo que cada vez mais se "evidencia que as habilidades emocionais estão associadas com a empatia, comportamento pró-social e qualidade das relações interpessoais", o que acentua a sua relevância no âmbito das estruturas organizacionais, como se deduz do pensamento de Saarni (2002), quando refere que ela propicia a aquisição de "roteiros culturais que conectam a emoção com papéis sociais" (Saarni, 2002:71). Aliás, esta importância é também especificamente destacada por Goleman, Boyatzis e McKee (2007:275), que destacam o papel da Empatia no domínio da liderança e das interações nas organizações, já que é importante ter a capacidade de "detectar as redes sociais cruciais e as relações de poder importantes […] assim como os valores orientadores e as regras

não expressas que regem o relacionamento das pessoas" (Goleman, Boyatzis e McKee, 2007, p.275), no que Goleman (1999) denomina de *Gestão das Emoções em Grupo*.

Independentemente do modo como o constructo de IE vem sendo equacionado (modelo de Bar-On, 2006; de Bisquerra e Escoda, 2007; de Goleman, 2001; de Goleman, Boyatzis & McKee, 2007; de Mayer, Caruso & Salovey, 2008), o que importa realçar é que este constructo expressa fundamentalmente a capacidade de perceber as emoções e sentimentos, compreender o seu conteúdo ou informação e ser capaz de as gerir (Mayer & Salovey, 2008). Por outro lado, e digno também de relevância, parece o facto da importância da aquisição e desenvolvimento da Inteligência Emocional, pelo indivíduo em geral e pelo líder ou gestor organizacional, em particular, ter vindo a ser comprovada por um crescente número de investigações, (Bisquerra, 2003; Bisquerra e Escoda, 2007; Boyatzis e McKee, 2006; Caruso e Salovey, 2007; Costa, 2014; Gallego Gil e Gallego Alarcón, 2004; Goleman, Boyatzis e McKee, 2007; Hancock & Tyler, 2001; Saarni, 2000; Salovey e Sluyter, 1997; Shaffer, 2004; Slater & Lewis, 2002; Veiga Branco, 2005), que nos mostram que as competências emocionais, por ela operacionalizadas, são fundamentais para a interação do ser humano nos ecossistemas em que se insere, nomeadamente na vida organizacional, pois que, são fator do desenvolvimento pessoal e social, designadamente através do desenvolvimento da capacidade de administrar de forma eficaz as suas próprias emoções, de um senso de bem-estar subjetivo e de uma resiliência adaptativa diante de situações frustrantes e de *stress* (Saarni, 2002), condições ancoradoras do *trabalho emocional*.

Trabalho emocional, cujo conceito deteve como percursora Hostchild (1979, 1983), que foi quem primeiro chamou a atenção "para a importância das emoções que os colaboradores sentem e têm que expressar no exercício das suas profissões" (Carvalho, Lourenço & Peralta, 2012, p. 15), especialmente naquelas onde é forte o contacto com os clientes e onde os trabalhadores se veem obrigados a exibir um conjunto de comportamentos emocionais pretendidos e prescritos pelas empresas. Nesta perspetiva, Hostchild (1983) encarará o Trabalho Emocional como "um processo interno de gestão de emoções, relacionado com o bem-estar ou com o nível de stress que o indivíduo experiencia" (Carvalho, Lourenço & Peralta, 2012, p. 16). Neste sentido, e para aquela autora, o trabalho emocional envolve a gestão de sentimentos

dentro do processo laboral, através da expressão pública de expressões faciais e corporais observáveis e previamente moldadas. É o caso das hospedeiras de bordo ou de quem atende aos balcões, por exemplo, com um sorriso estandardizado, preconizado pela empresa e que pretende causar sentimento de bem-estar no cliente. Daí que Hostchild (1983) considere o trabalho emocional composto por duas dimensões essenciais: o controlo das emoções dos outros (gestão emocional) e o controlo das próprias emoções (trabalho emocional), aspetos estritamente vinculados no seu desempenho, sendo imperiosa a presença de uma destas dimensões "para induzir ou suprimir o sentimento, através de um evidenciar do semblante, de modo a produzir o estado adequado na mente dos outros" (Hostchild, 1983, p. 7).

Morris e Feldman (1993) não se quedam tanto pela perspetiva individual do trabalhador, antes acentuam o papel dos condicionantes sociais, já que para eles é o contexto social quem orienta e controla a modificação das emoções do trabalhador.

Conjugando as duas perspetivas, Grandey (2000) define o *Trabalho Emocional* como o processo de gestão da experiência e da expressão de emoções, com vista a alcançar os objetivos organizacionais. Mais tarde, o mesmo autor, juntamente com Brotheridge (2002) vai consolidar o constructo de *Trabalho Emocional,* considerando-o como um conjunto de exigências emocionais decorrentes do trabalho e estratégias para lidar e gerir tais emoções, subdivididas em *job-focused emotional labor* (nível de exigência emocional requerido por determinada profissão) e *employee-focused emotional labor* (forma pela qual os colaboradores gerem as emoções resultantes das exigências e regras inerentes à sua profissão) (Carvalho, Lourenço & Peralta, 2012).

Ampliando esta perspetiva, Hostchild (1983) admite duas estratégias essenciais na gestão das emoções destes trabalhadores, a *surface acting* (alteração ou controlo das emoções por parte do trabalhador, de modo a ir de encontro às regras organizacionais, o que gera inautenticidade emocional) e o *deep acting* (processo de controlo do pensamento e sentimentos com a finalidade de ir de encontro às exigências do trabalho, que sentidas interiormente pelo indivíduo, passam a ter autenticidade na expressão emocional).

Em qualquer das abordagens, o que se realça no processo do *Trabalho Emocional* é "a noção segundo a qual as regras e normas organizacionais, implícitas e/ou explícitas, inerentes a uma dada função e em determinada situação, conduzem o

indivíduo a modificar a expressividade do seu comportamento" (Carvalho, Lourenço & Peralta, 2012, p. 17). Esta implicação das prescrições organizacionais conduz ao que Fineman (1994, p. 83) denomina de "conspiração emocional", enquanto Mestrovic (1979) opta pela já referida "McDonaldização de Emoções", com toda a alienação emocional que pode comportar e que pode fazer do trabalho emocional efetivo fator de inautenticidade emocional, já que os trabalhadores se veem "forçados" a racionalizar as suas emoções, ou seja, assumir determinadas posturas e expressões emocionais, no sentido de procurarem captar a empatia dos clientes, numa atitude previamente determinada pela organização.

2.2. As emoções no Mundo Organizacional: da Modernidade à Sociedade do Conhecimento

Durante muito tempo, as teorias organizacionais, subjugaram o papel das emoções e dos afetos, considerando-os disfuncionais para o bom desempenho no trabalho, já que afetavam a racionalidade. Hoje, os avanços nos estudos sobre comportamento organizacional, têm vindo a chamar a atenção para a importância das emoções e dos afetos na vida do indivíduo, sendo fatores do desenvolvimento do clima de bem-estar no trabalho, podendo mesmo interferir na saúde do trabalhador e da organização (Bisquerra Alzina, 2000). Por outro lado, e como acentua Saarni (2000), as emoções são afetadas pelos padrões socioculturais, transportando em si mesmas uma axiologia que o indivíduo interpreta, de acordo com o contexto social e organizacional em que se insere. Natural, se torna, por isso, que os parâmetros sociais, as axiologias e modelos organizacionais tenham influenciado o modo como as emoções foram sendo encaradas nas organizações ao longo dos tempos.

2.2.1. As Emoções nas Organizações da Modernidade

A modernidade postulou um modelo organizacional baseado na racionalidade, na hierarquização, no positivismo. Daí que as emoções, na modernidade, fossem globalmente encaradas como pré-sociais, irracionais e, consequentemente, excluídas da administração científica e dos modelos fordistas e burocráticos (Hancock & Tyler, 2001). Nestes modelos organizacionais, as emoções eram percebidas como uma força a ser excluída, ou, quando muito, contida e controlada. Na verdade, quer os modelos

tayloristas, quer os fordistas, burocráticos ou mesmo das Relações Humanas, olhavam para as emoções como forças em grande parte inconscientes da paixão, como forças inconscientes e corporais, como efetivas antíteses da razão, como sinais de fraqueza, de "feminismo" (Hancock & Tyler, 2001).

Alicerçado no dualismo cartesiano, o pensamento da modernidade assentava na justaposição da emoção e da razão, onde aqueloutra se subalternizava a esta última, numa "oposição ontológica que constitui um dos fundamentais e característicos traços das organizações da modernidade" (Hancock & Tyler, 2001, p. 130). Na verdade, as organizações modernistas (Clássicas, Burocráticas e das Relações Humanas) tiveram a tendência em acentuar a ordem e o controlo, desacreditando as emoções no conjunto das categorias ontológicas. Estas organizações, como vimos anteriormente, assentaram em procedimentos autónomos, impessoais, sem ódio ou paixão, onde, naturalmente, não havia lugar para a emoção, pois os sentimentos pessoais eram encarados como "irracionais", como impeditivos do controlo e da eficiência. Comentando o estatuto das emoções na burocracia Weberiana, Hancock e Tyler (2001, p. 130) referem que "Weber constrói a sua análise sobre o *geist* do capitalismo – aquela atitude que busca racional e sistematicamente o lucro, na crença de que ele está ancorado em atitudes religiosas profundamente enraizadas de controlo afectivo", como aliás não podia deixar de ser, uma vez que para Weber a modernidade é vista como uma ordem cada vez mais burocrática, onde o gozo espontâneo da vida, como um fim em si "é impiedosamente expurgado, o que acontece através de um ódio à afetividade nos negócios oficiais, onde tudo é impessoal, irracional e onde os elementos emocionais escapam aos cálculos" (Weber, 1989, p. 216). Por isso, e para Weber, a racionalidade formal do capitalismo não deixa qualquer espaço para os sentimentos humanos, uma vez que uma organização racional do trabalho é rotinada, administrativamente calculada, baseada num trabalho disciplinado (sem emoção). Aquele autor, "viu a racionalização da vida social, como a trajectória da história ocidental, a exclusão da emotividade das organizações de trabalho, que gerou a burocracia, em grande parte, pelo menos, com vantagem sobre outros modos de organização" (Hancock & Tyler, 2001. P. 130).

Esta exclusão das emoções por parte da racionalidade das organizações da modernidade, patenteia-se, igualmente, em Parsons (1966, p. 77), para quem " a conquista ética do capitalismo ocidental exige uma impessoalidade nas relações

pessoais…". Por conseguinte, e em súmula, para as organizações ocidentais da modernidade, a racionalidade é reverenciada, enquanto as emoções são encaradas como ilegítimas, inadequadas ou impróprias. Ao privilegiar a racionalidade e ao marginalizar ou excluir as emoções, a burocracia organizacional afirma sem qualquer margem para dúvidas, que racionalidade e emoções são duas realidades incompatíveis, cuja separação é condição *sine qua non* da eficácia organizacional.

A partir da década de 30, e sobretudo por influência do modelo organizacional das Relações Humanas, verificou-se uma progressiva mudança no que respeita ao estatuto e papel das emoções no âmbito organizacional. De facto, quanto mais as estratégias "científicas" de gestão se alicerçaram na irradicação das emoções como elementos irracionais, abordagens como as das relações humanas identificaram aqueles aspetos da vida organizacional, anteriormente designados como irracionais, como "recursos inexplorados" (Hancock & Tyler, 2001) e, consequentemente a considerar, se bem que sempre sob a intervenção da razão.

Esta percepção, que progressivamente se vai consolidando a partir da referida década, de que ninguém pode dizer não às emoções, nem tão pouco mandá-las embora dentro do universo organizacional (Bauman, 1993), vai alterar as atitudes dos gestores das organizações, alicerçando a ideia de que o trabalho só é efetivamente significativo e motivador, se proporcionar a autorrealização, se for fonte de bem-estar pessoal e social (Herzberg, 1974; Maslow, 1943). A emoção adquire assim em meados da era moderna uma certa aceitação no mundo organizacional, se bem que não deixe de ser uma aceitação condicionada, enquanto gerida e condicionada. De qualquer modo, começa a ser reconhecida como um fator relevante no desempenho organizacional, num progressivo consolidar da convicção de que a gestão do trabalho nas organizações devia basear-se na "articulação e incorporação da lógica dos sentimentos" (Roethlisberger & Dickson, 1939, p. 462).

Tal convicção estende-se mesmo aos gestores que, na opinião de Barnard (1938, p. 235) deveriam apresentar como condições de um cabal desempenho "sentimentos, juízos, sentido, equilíbrio e adequação" pertinentes. Esta consciência da importância das emoções acentuar-se-á sobretudo com a teoria da Gestão dos Recursos Humanos, para quem as emoções são efetivo recurso organizacional, já que propiciadoras de uma

gestão participada, capaz de gerar lealdade e comprometimento e consequente fator de satisfação e melhor trabalho e produtividade.

Este acentuar da importância das emoções nas organizações da pós-modernidade não é, no entanto, tão profundo quanto parece. Efetivamente, se por um lado o modelo da Gestão dos Recursos Humanos as aceita como sustentáculo da melhoria das interações, por outro não deixa de continuar prisioneiro dos princípios da gestão "científica" e burocrática, uma vez que, na opinião de Pringle (1989, p. 87)

> não contestaram a teorização das estruturas burocráticas formais. Em alguns aspectos reforçaram a ideia da racionalidade gerencial: enquanto os trabalhadores podem ser controlados pelo sentimento e emoção, os gerentes devem supostamente ser racionais, lógicos e capazes de controlar as suas emoções. A divisão entre a razão e a emoção foi de tal forma apertada que colocou os gerentes fora do resto.

De qualquer modo, progressivamente vai evoluindo a perceção do entendimento do papel e estatuto das emoções no seio das organizações que, na opinião de Coper e Sawaf (1998, p. 48), passa de fenómeno rejeitado "durante anos pelos executivos pelo desarrumo, contraponto efeminado à lógica masculina e à objectividade", para se tornar no "mais recente chavão de negócios", num imperativo claro de desempenho, já que as emoções "devidamente gerenciadas podem dirigir confiança, lealdade, compromisso e muitos maiores ganhos de produtividade, inovação e realização dos indivíduos e das equipas e organizações" (Cooper & Sawaff, 1998, p. 48).

Tal evolução, no entanto, não consegue escamotear algo que de comum permanece entre as abordagens científicas e as das relações humanas e que, na opinião de Fineman (1994), se traduz essencialmente num entendimento demasiado restrito e até mesmo mecânico das emoções, enquanto atributo ou mesmo objeto a ser manipulado e conseguido, sujeito sempre à racionalidade, à lógica, à ordem. Por isso, as emoções no âmbito das organizações da modernidade são globalmente entendidas como "uma entidade que deve ser 'excluída', 'dominada' ou 'aproveitada' pela mão firme da razão (masculina)", (Hancock & Tyler, 2001, p. 137), na insofismável convicção e defesa da superioridade da razão, da superioridade da masculinidade sobre o feminino.

2.2.2. As Emoções nas Organizações da Pós-Modernidade

A pós-modernidade trouxe consigo todo um conjunto de valores que romperam com o "estaticismo" racionalista da gestão "científica". A linearidade positiva e racionalista do mundo moderno desmoronar-se-á perante a contingência, o caos organizado, a globalização e a influência das novas tecnologias, que fundamentarão a pós-modernidade e que às certezas e perenidades da modernidade vieram acrescentar as incertezas, as contingências, a incerteza do amanhã. Na verdade, "enquanto a sociedade moderna assentava numa lógica de produtividade racionalizada, burocratizada, a da pós-modernidade é sobretudo uma sociedade do saber, da comunicação, da consciência da transitoriedade e relatividade dos diversos domínios da existência" (Costa, 2000, p. 111). Como acentua Carlos Estêvão (1998, p. 185), as perspetivas pós-modernas e pós-estruturalistas

> denunciam a racionalidade instrumental e as suas dimensões repressivas incrustadas nas organizações; criticam a veleidade de se pretender descobrir leis universais ou regularidades que governam a acção dos atores sociais nas organizações; afirmam a natureza contextualizada e não neutral do conhecimento […]. Algumas das abordagens pós-modernas visam precisamente a desconstrução derridiana da ordem organizacional vigente […]. Daí então que o maior contributo esteja sobretudo no desafio ao uso do poder dominante que privilegia ou suprime interesses, na crítica à hegemonia do discurso moderno, ou modernista, que prevalecem em muitas análises organizacionais

Esta racionalidade instrumental que perpassa toda a rede discursiva e de interações entre os indivíduos acaba por conduzir à desalienação do *Self*, na construção do *SI*, na relação com o *Outro*, marcando, na opinião de Costa (2014), uma das principais vertentes da relevância do estatuto e papel das emoções na interação do indivíduo e, consequentemente, no mundo organizacional da pós-modernidade.

O pensamento pós-estruturalista, crítico da modernidade, vai acentuar precisamente a subjetividade, encarada como processo e paradoxo (Lyotard, 2003), sem princípio nem fim (Linstead & Grafton-Small, 1992) e onde se rejeita a luminosa noção da razão, a sua superioridade sobre os sentimentos e se defende, acima de tudo, a idiossincrática união entre a mente e a razão (Damásio, 2003; 2010), numa liminar rejeição da filosofia dualista judaico-cristã e cartesiana. Por isso, na visão pós-moderna e no pensamento pós-estruturalista, as emoções já não surgem como castradoras da razão, como alienadoras do indivíduo, como "manifestações efeminadas", antes se

assumem como potencialmente libertadoras, como expressão do que mais de importante há no indivíduo numa permanente tendência de "des-organização" (Cooper & Burrel, 1988).

Daí que as emoções, na perspetiva pós-moderna, sejam entendidas como fruto das interações, pressuponham um entendimento relacional, já que surgem somente nas interações e não são um aspeto essencial de um "núcleo do *self"*. (Jackson, 1993), pois que "formadas por estruturas e processos sociais e culturais, mas não são passivamente aceites por nós…pois participamos ativamente no nosso próprio trabalho nas estruturas e isso explica, em parte, a força da nossa submissão a elas" (Jackson, 1993, p. 212).

Esta submissão, no entanto nada tem a ver com a vivência na organização hierárquica e racionalizada da modernidade. Na pós-modernidade, onde a contingência, a flexibilidade e a complexidade são características das organizações, as emoções assentam mais na "informalização" (Wouters, 1998) das diversas relações onde se plasmam as sinergias da afetividade. As organizações são entendidas como "complexos de trabalho e desempenho, com funções que permitem a flexibilidade" (Wouters, 1989, p. 117) e onde os atores sociais são encarados como efetivos construtores das suas identidades nas organizações, "principalmente através das práticas discursivas, ou seja, através de regras, comportamentos e sistemas de significado que se tornam 'ocorrências quotidianas' na experiência da emoção" (Hancock & Tyler, 2001, p.137).

Todavia, esta perspetiva pós-moderna e pós-estruturalista, que encara as emoções como potenciais fontes de sucesso pessoal e organizacional (Goleman, 1998), acaba por ser questionado por Mumby e Putman (1992), que as encaram como uma vertente da denominada *racionalidade limitada* da modernidade, já que o ênfase dado às emoções no domínio organizacional pós-moderno, mais não revela do que uma cooptação das próprias emoções pelos responsáveis organizacionais, uma vez que os sentimentos mais não são do que *commodities*, trocadas para fins organizacionais (Hoschild, 1983). Entra-se assim no conceito de *emocionalidade limitad*a, através da qual os indivíduos escolhem as ações organizacionais apropriadas com base num sistema de tolerância à ambiguidade, em vez de um sistema de redução da ambiguidade (Vilardi & Junior, 2007).

Neste contexto, e ainda de acordo com Mumby & Putman (1992), o termo *limitada* encontra a sua razão de ser nas limitações intersubjetivas ou, nas restrições que

os indivíduos numa comunidade ou numa organização exercem sobre a capacidade de um indivíduo, para reconhecer a subjetividade de outro. A alienação emocional implícita na *emocionalidade limitada* torna-se ainda mais evidente no que Mestrovic (1997) denomina de *MacDonaldização das emoções* e que Fineman (1994, p. 83) considera como *conspiração emocional* e que se prende com o facto de no *trabalho emocional,* os trabalhadores manifestarem emoções estereotipadas, exigidas pelas organizações e não necessariamente sentidas. É o caso do sorriso de hospedeiras de bordo, de empregados de balcão, entre outras, que manifestam expressões emocionais que nem sempre sentem, mas que lhes são exigidas pelas organizações, para assim melhor contentarem e atraírem os clientes. Nesse sentido e como refere Filby (1992, p. 37), ”o serviço e o seu modo de entrega estão indissoluvelmente combinados, ma medida em que, em muitos aspetos, é confundida a distinção entre o serviço prestado e o prestador de serviços”.

Estes aspetos, de certo modo alienadores das emoções, têm levado alguns autores (Mestrovic, 1997; Willmott, 1998) a considerar a necessidade de “re-construir” a emocionalidade nas organizações nas sociedades pós-emocionais, onde a influência das tecnologias acabaram por “colonizar o último bastião da natureza: as emoções” (Mestrovic, 1997, p. 146).

Assistimos assim, no contexto organizacional pós-moderno, ao surgir de *arenas emocionais*, que exigem um desempenho estereotipado do *trabalho emocional* e da *gestão da afetividade*, numa ótica onde a autoconsciência e gestão das emoções, anteriormente excluídas das organizações, surgem agora mercantilizadas e com fins instrumentais, a lembrar um jogo onde os trabalhadores têm de representar um papel emocional exigido pela organização e que nem sempre se coaduna com os seus reais sentimentos.

Assim, esta análise das emoções e do seu papel no seio das organizações por parte do pós-modernismo, acabou também por ser fator do despertar de um espírito crítico que ajudou a tornar visíveis determinados mecanismos utilizados dentro dos modos sistémicos da organização, que valorizaram sobretudo a racionalidade. Incorporando alguns dos *insights* conceituais do pós-modernismo para uma teorização mais crítica das emoções na vida organizacional, estas perspetivas “acabaram por enfatizar a emoção como um “Outro” constitutivo organizacional […] e que os

desenvolvimentos recentes nas teorias das organizações reconheceram como fundamentais para o processo da organização e respectiva mediação gerencial" (Hancock & Tyler, 2001, p. 148).

Pese embora a já mencionada racionalização das emoções no pós-modernismo através da "rotinização das interacções por grandes corporações e outras burocracias" *(Ibidem)*, que conduziram a uma inevitável despersonalização e desumanização de manipulação e superficialidade que caracterizam muito do trabalho emocional, o certo é que importa reconhecer o relevante papel do pós-modernismo no chamar, por um lado, da atenção para a importância das emoções no domínio das organizações e, por outro, no evidenciar de todo um conjunto de contradições que o pensamento pós-moderno não foi capaz de romper e que evidenciam a necessidade de uma "reformulação das teorias organizacionais e de algumas questões que tradicionalmente têm incriminado o estudo das organizações trabalho", nomeadamente no que respeita à "subjectividade, aos fundamentos éticos da interação social e ao escopo do poder organizacional na vida social" (Hancock & Tyler, 2001, p. 149), bem como ao papel dos líderes na gestão das interações no seio das organizações, nomeadamente nas organizações educativas.

2.2.3. As Emoções e a *Liderança Emocional* nas Organizações Educativas

Efetivamente, se, como referimos, foi importante o reconhecimento das emoções enquanto potenciais fatores de sucesso organizacional, não menos importante será o papel da liderança, especialmente num contexto de pós-modernidade e pós-estruturalismo, onde a contingência e a flexibilidade apelam a uma interação, a uma consciência e capacidade de regulação das emoções, ou como diriam Goleman, Boyatzis e McKee (2007), a uma *liderança ressonante*, capaz de motivar, de congregar sinergias, de gerir e potencializar afetos.

No que às organizações educativas especificamente diz respeito, a liderança vem sendo apontada "como uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade" (Trigo & Costa, 2008, p. 562). Este entendimento é consolidado pela opinião de outros autores, como Whitaker (2000), para quem a liderança se apresenta como fundamental para o desenvolvimento institucional, ou para Marçal

Grilo, que aponta a liderança ressonante como fator de uma escola de qualidade (Neto, 2002).

Referimo-nos já anteriormente aos aspetos da escola enquanto organização, aspetos que evidenciam não só a sua especificidade organizacional, como também os parâmetros que levam Lima a afirmar ser "difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola" (Lima, 1992, p. 42). Sendo, pois, uma organização, natural se torna que também na escola o papel da liderança assuma capital importância, na medida em que através dela é possível motivar, coordenar todos os elementos da organização, no sentido de alcançar o máximo de qualidade e bem-estar nas interações que no seu seio e cultura específicos se desenvolvem, pois que "o modo como um líder vê as coisas tem um peso especial, os líderes geram o significado que as coisas têm para o grupo, proporcionando uma maneira de interpretar ou dar sentido à situação" (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 12).

Partindo do princípio de que o conceito de liderança se apresenta como polissémico e complexo, Trigo e Costa (2008) propõem um modelo de *liderança ressonante*, que denominam de *Direção por Valores* (DpV), conceito que assenta, segundo os autores, numa liderança estribada nos "valores", nas "pessoas" e no "diálogo" sobre os valores (Trigo & Costa, 2008, p. 565). No fundo é um conceito que se aproxima do conceito de liderança ressonante ou liderança emocional proposto por Goleman, Boyatzis e McKee (2007), que a encaram como a capacidade de liderar com impacto emocional, já que a ressonância "é um dom natural dos líderes emocionalmente inteligentes" (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 40). Recorde-se, a propósito, que uma das capacidades da Inteligência Emocional é a Empatia, onde se estruturam os valores, o "comportamento prósocial e a qualidade das relações interpessoais" (Lopes, Côté e Salovey, 2007, p. 224), onde, em última análise, assentam outras emoções "…todas elas com importantes efeitos motivacionais no âmbito moral" (Etxebarria, Pascual & Conejero, 2011, p. 24), o que desde logo nos remete para uma liderança por Valores.

Deste modo, a liderança por Valores, ou Direção por Valores, segue de perto os parâmetros da liderança ressonante ou emocionalmente inteligente, já que, como afirma Salvador Garcia (2001, p. 1), os líderes por Valores têm o "especial valor de pensar de forma diferente, de decidir desenvolver-se como pessoas, de libertar energia criativa nos

seus colaboradores, de contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção dos valores partilhados", numa simbiose única da "cabeça com o coração, da razão com a emoção" (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 49).

Assim, o modelo de liderança ressonante" ou por Valores determina um perfil de líder que Salvador Garcia (2001, p. 1) caracteriza como humanista, solidário e democrático, uma vez que este líder decide "desenvolver-se como pessoa, libertar energia criativa nos seus colaboradores, contribuir para uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados". É um perfil que vai de encontro não só às teorias das organizações, em geral, como sobretudo das organizações educativas, em especial (Trigo & Costa, 2008), pois que, "quando todos os funcionários conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, tudo fica mais fácil de entender, inclusive saber qual o seu papel e como contribuir para a organização" (Chiavenato, 1999, p. 51).

A liderança para os valores, que pessoalmente identificamos como ressonante, embora epistemologicamente as origens e abrangências dos dois conceitos não sejam propriamente idênticas, criam assim um tipo de gestão que procura sintonizar-se com os sentimentos e anseios das pessoas, que vai beber à própria idiossincrasia da cultura da escola os *leitmotivs* mais profundos da sua ação, já que assenta essencialmente nas relações que fazem vir à superfície as questões latentes e que "criam sinergias humanas em grupos harmónicos. Suscitam relações de lealdade, porque se preocupam com a carreira do seus subordinados e estimulam as pessoas a dar o melhor de si próprios na prossecução de uma missão que apela a valores compartilhados" (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 267). É, por isso, uma liderança "transformacional" (Rego & Cunha, 2004), que preconiza e implementa o desenvolvimento dos valores e da ética na liderança, o que, no domínio específico da organização escolar, significa voltar-se para a comunidade educativa, naquilo que Sergiovanni (2004) denomina de "liderança moral" e que dá especial relevo às "pessoas", à "comunidade" e aos "valores", pois numa sociedade "pós-emocional" (Hancock & Tyler, 2001), é fundamental o desenvolvimento de teorias de liderança que

> reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em

> decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância (Sergiovanni, 2004, p. 37).

Significado e importância que acabam por plasmar-se na e da própria cultura de escola, fundamentadora de toda uma ação comum em torno de projetos educativos, onde a liderança se assume como efetivo estímulo à "partilha de informação, à obtenção dos recursos necessários, à clarificação de expectativas", fazendo com que as pessoas "se sintam membros de uma equipa", na identificação e resolução de problemas (Bolívar, 2003, p. 256).

Numa época em que a escola, enquanto organização, assume cada vez mais o modelo de "vários mundos", o modelo de "rede global complexa", de "organização curiosa", ou de "organização aprendente ou inteligente" (Estêvão, 2002), natural se torna que se equacionem "novas configurações de poder, de gestão de conflitos, de liderança, de tempo e de espaço, de identidade, de formas de trabalho, de participação, de coordenação, de controlo, de profissionalismo, de responsabilidade social, de cultura, de verdade e de justiça" (Estêvão, 2002, p. 18-19), configurações essas que acentuam quase sempre as pessoas, os valores, o diálogo, a solidariedade, a partilha e a comunicação, meios capazes de "…estimular as relações intensas até entre os actores ausentes" (Estêvão, 2002, p. 20).

Deste modo e independentemente da focagem das diversas perspectivas teóricas sobre os modelos de liderança na organização educativa na época "pós-emocional", o que parece ressaltar desde logo é um conjunto de vertentes comuns que apontam para uma liderança assente nos "valores", nas "pessoas", no "diálogo", na idiossincrasia "emoção-razão", ou seja, num tipo de liderança, que, quer seja denominada de "emocional" (Caruso & Salovey, 2007), de "Direção para os Valores" (Garcia, 2002; Trigo & Costa, 2008), de "Ressonante" (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007), de "Transformacional" (Rego & Cunha, 2004), ou de "liderança Moral" (Sergiovanni, 2004), tem como escopo final responder a desafios tais como "a globalização, o acelerado desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, a crescente complexidade, a permanente mudança" (Trigo & Costa, 2008, p. 571). Deste modo,

> Gestão com pessoas; líderes ressonantes; liderança transformacional; ética na liderança; liderança moral; objectivo moral; primado dos valores sobre os

> factos; liderança pedagógica; liderança colegial; organização polifónica; gestão com garantia de qualidade – são diferentes formas de traduzir que a ideia de que as organizações actuais, e também a organização escola, precisam de uma liderança que coloque no centro da sua actividade a ética, a moral, os valores, as pessoas, o diálogo e a relação entre pessoas, a adaptabilidade à mudança, o desenvolvimento organizacional, a qualidade, […] São, também, estas algumas das principais preocupações da Direcção por Valores (Trigo & Costa, 2008, p. 571).

Assiste-se assim a uma evolução no conceito de liderança organizacional que da Direção por Instruções (DpI), característica dos modelos clássicos de organização e administração industrial e burocrática, à Direção por Objetivos (DpO), de Drucker (1997; 2005), nos meados do século passado, à liderança ressonante ou primal (LP), alicerçada nas competências emocionais, até à Direção por Valores (DpV) da época pós-emocional (Figura 6).

Figura 6 - Evolução dos modelos de liderança nas organizações (Fonte: produção própria)

Numa tendência sempre crescente de acentuar as interações do indivíduo com o Outro, num processo onde, indo tendencialmente de um individualismo burocrático para uma partilha cooperada, se procura, em última análise,

> uma verdadeira identificação dos membros da organização com a sua visão (o para onde vamos?) e com a sua missão (qual a razão de ser? O para quê?), e através desta identificação permitir à organização dar respostas mais eficazes à mudança e, acima de tudo, promover verdadeiramente o desenvolvimento profissional e os valores nos membros da organização (Trigo & Costa, 2008, p. 272).

É neste sentido que a *Liderança pelos Valores*, ao enfatizar a pessoa, os valores e as emoções, como que sintetiza as tendências das lideranças pós-emocionais, como se depreende do "modelo triaxial" de Garcia (2002), onde os valores são estruturados e sintonizados em três eixos: o "eixo dos valores práxicos" ou de controlo (ligados à prática), o "eixo dos valores poiéticos" (emocionais e criativos) e o eixo dos "valores éticos" (da moral e dos valores), à volta do qual giram os outros dois (fig.7). Recorde-se a propósito, como foi já anteriormente realçado, que a ética está intimamente ligada às interações sociais e, consequentemente, à capacidade emocional da *Empatia*, o que

umbilicalmente liga o mundo moral ao mundo das emoções, na unicidade da razão com a emoção, como acentua Damásio (2003; 2010).

Figura 7 - O Modelo triaxial de Garcia (2001). (Fonte: produção própria)

Ao apresentar este modelo, Garcia (2001) como que procura estabelecer um equilíbrio entre a liderança clássica e industrial, "voltada para o controlo, que se liga a valores relacionados com eficácia de gestão (eficiência, responsabilidade, cumprimento, optimização, obediência)" (Trigo & Costa, 2008, p. 576) e a denominada orientação "poética", que é a da pós-modernidade e "pós-emocionalidade" e que surge "voltada para o desenvolvimento de novas perspectivas de acção, que se liga a valores dirigidos para a emoção e a criação (confiança, liberdade, iniciativa, criatividade, flexibilidade, entusiasmo, alegria)" *(Ibidem)*.

A procura de organizações "eutrópicas", que este modelo sustenta, enquadra-se numa ótica do *trabalho emocional*, já que aponta para organizações sustentadoras do bem-estar, o que no caso das organizações educativas poderíamos enquadrar na "educação de qualidade" ou, como diria Estêvão (2002), nas organizações ou escolas "aprendentes ou inteligentes".

A título de síntese, constata-se neste capítulo uma reflexão sobre o papel das emoções no contexto organizacional. De mal-amadas, ou mesmo detestadas na modernidade, a potenciais alicerces do bem-estar e do sucesso organizacional na pós-modernidade, a racionalizadas e instrumentalizadas na sociedade do conhecimento e da globalização, as emoções são uma realidade que, quer se procurem ignorar, quer se

relevem ou instrumentalizem, fazem parte da idiossincrasia humana, são elemento estruturante da relação do indivíduo consigo próprio, com os outros e com o meio.

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

Trevarthen (2001), analisando o papel da liderança em nossos dias, realça a importância das emoções no processo relacional, na narrativa comunicacional. Acentuando a "intersubjetividade primária" implícita nas interações e na comunicação, aquele autor acentua o papel das emoções enquanto reguladores das interações do Eu com o Outro. Dinâmicas por natureza e assentes num campo axiológico que a cultura organizacional da escola operacionaliza e sustenta, as emoções fundamentam o "Processo" de interação das "Pessoas", no "Contexto" próprio da organização educativa, num "Tempo" específico, numa ótica de interação e desenvolvimento bioecológicos (Bronfenbrenner & Morris, 1998), onde a liderança se assume como efetivo catalisador dessas mesmas sinergias, reflexos de uma aprendizagem e desenvolvimento para o bem-estar pessoal e organizacional. É neste contexto que se assume a reflexão seguinte, também ela atualmente estribada numa práxis de liderança organizacional no modelo de DpV, que configura, no fundo, uma "liderança ressonante" rumo à construção de uma organização aprendente, a uma organização estrutural, interativa e emocionalmente inteligente.

Vimos que as emoções e os sentimentos podem ativar tendências de aproximação ou afastamento, comportamentos e motivações (Fridja, 1988), sustentando, em última análise, as interações e a comunicação entre os indivíduos. Com efeito, as emoções são efetivos sustentáculos da forma como as pessoas pensam e se comportam, razão mais do que suficiente para se tornarem objeto de interesse dos líderes, cujo papel primordial consiste essencialmente em influenciar os outros. A inteligência emocional, referimo-lo anteriormente, expressa-se num conjunto de capacidades que vão desde a autoperceção, à compreensão, à expressão e gestão das emoções, fundamentando a própria axiologia e ética implícita nas interações sociais.

Assim sendo, fácil se torna compreender a importância das emoções no seio das organizações e da própria cultura de escola, e do exercício da liderança nestes universos. De facto, a "capacidade de influência de um líder depende, entre outros factores, da sua capacidade de gerar entusiasmo em torno de uma missão colectiva e de comunicar eficazmente" (Carvalho, Lourenço & Peralta, 2012). Ora, como as emoções fundamentam a própria motivação, influenciam o comportamento dos indivíduos, a sua maneira de pensar e interagir, curial se torna que aos líderes, nomeadamente aos da escola, interesse de sobremaneira prestar atenção não só à compreensão e gestão das suas próprias emoções, como também à dos restantes elementos da organização escola.

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

II Parte – Análise reflexiva

Após o enquadramento teórico, fundamentador epistemológico da reflexão, importa passar a esta segunda fase, enquadrando-a numa ótica bioecológica (Bronfenbrenner & Morris, 1998), onde cada Pessoa interage num Contexto e tempo específicos, operacionalizando todo um Processo que Ortega Y Gasset, resumia no seu pensamento existencialista, quando afirmava que "*yo soy yo y mis circunstâncias*" (Ortega y Gasset, 1985, p. 25). São efetivamente as circunstâncias existenciais, expressão não só do contexto como do tempo quem correlaciona em grande parte as interações da pessoa com os outros e com o meio, razão pela qual qualquer reflexão deve necessariamente perspetivar-se nesta relação bioecológica, onde cada "Eu" acaba por desenvolver todo um conjunto de sinergias que o vão personalisticamente maximizando em "SI" (Damásio, 2010).

Porque contextualizado no desempenho socioprofissional da minha docência e no desempenho de funções diretivas, este processo de interações vai ser analisado nas diversas vertentes em que a mesma se concretiza.

Nessa perspectiva, começamos por referir a contextualização do território educativo onde desenvolvemos a nossa atividade docente, a fim de melhor se entender todo o processo desenvolvido pela nossa pessoa nesse contexto e território específicos, para depois nos debruçarmos com maior propriedade sobre algumas das vertentes mais caracterizadoras da especificidade do referido desempenho profissional e educativo.

1. Enquadramento Histórico e contextualização territorial do agrupamento

As Terras de Lanhoso são habitadas desde tempos imemoriais, remontando, pelo menos o seu conhecimento, ao terceiro milénio a. C., como o comprova um castro romanizado, que remonta à Idade do Cobre e se situa no acesso ao maior monólito de granito da Península Ibérica, no cimo do qual se situa o medievo Castelo de Lanhoso.

Este Castelo reveste-se de elevado valor histórico, pelo importante papel desenvolvido nos inícios da nacionalidade, sendo mesmo o local onde, segundo rezam as lendas, D. Afonso Henriques prendeu a própria mãe, Dª Teresa, como medida de afirmação de independência do Condado, face aos interesses dos fidalgos Galegos.

A importância histórica, patrimonial e sociocultural das Terras de Lanhoso cedo é reconhecida, entre outros, por D. Dinis, que lhe outorga Carta de Foral em 25 de Setembro de 1292, reconhecimento renovado pelo rei D. Manuel I em 4 de Janeiro de 1514.

Defensores acérrimos dos seus direitos, os povos das Terras de Lanhoso evidenciam a sua determinação na defesa dos valores que caldeiam as suas interações na célebre revolução da Maria da Fonte, iniciada na primavera de 1846. Partindo duma recusa em aceitar a nova lei Cabralista de não enterrar os mortos dentro das igrejas, a sublevação conseguiu alastrar-se ao resto do país, mostrando o descontentamento do povo, conseguindo mesmo provocar a mudança do governo.

A Póvoa de Lanhoso é uma vila portuguesa no Distrito de Braga, região do Norte e sub-região do Ave, com cerca de 5000 habitantes. É sede de um município com 134,65km² de área e 21 886 habitantes (2011), subdividido em 22 freguesias, limitado a norte pelo município de Amares, a leste por Vieira do Minho, a sul por Fafe e Guimarães e a oeste por Braga.

Figura 8 - Mapa do município da Póvoa de Lanhoso (Fonte: produção própria)

É uma região onde coabita uma agricultura de minifúndio, a par de uma indústria têxtil até há bem pouco tempo florescente e que atualmente se resume essencialmente a pequenas e médias empresas, a maior parte ligadas à indústria têxtil, do vestuário e do calçado.

1.1. Caracterização do agrupamento

O Agrupamento de Escolas Póvoa de Lanhoso (AEPL) localiza-se na vila da Póvoa de Lanhoso, sede do respetivo concelho.

Entrou em funcionamento no ano letivo de 2012/2013, por despacho do senhor Secretário de Estado, de 28 de junho de 2012, passando a constituir uma unidade orgânica composta, atualmente, pelos seguintes estabelecimentos de ensino:

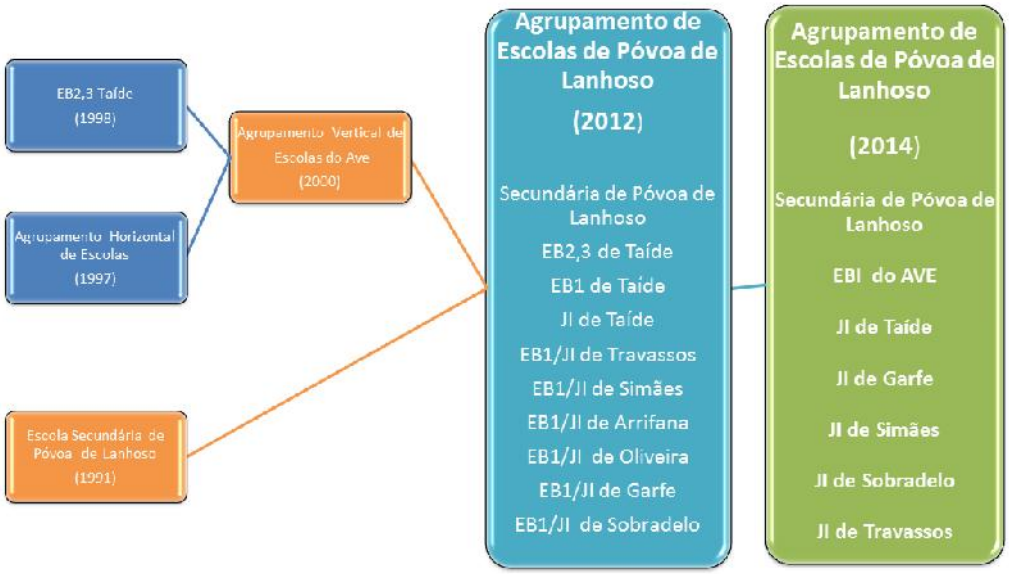

Figura 9 - Estabelecimentos de Ensino que compõem o Agrupamento de Escolas Póvoa de Lanhoso (AEPL) (Fonte: produção própria)

1.1.1. Alunos

No ano letivo de 2015-2016, o AEPL teve a seu cargo 1.369 alunos, distribuídos por 62 grupos/turmas. Deste universo, 55 alunos foram referenciados com necessidades educativas especiais, alguns por défices de natureza cognitiva e outros por patologias do foro oncológico. Os Programas Educativos Individuais foram ajustados aos respetivos perfis de funcionalidade e 12 alunos usufruíram da medida educativa de currículo específico individual.

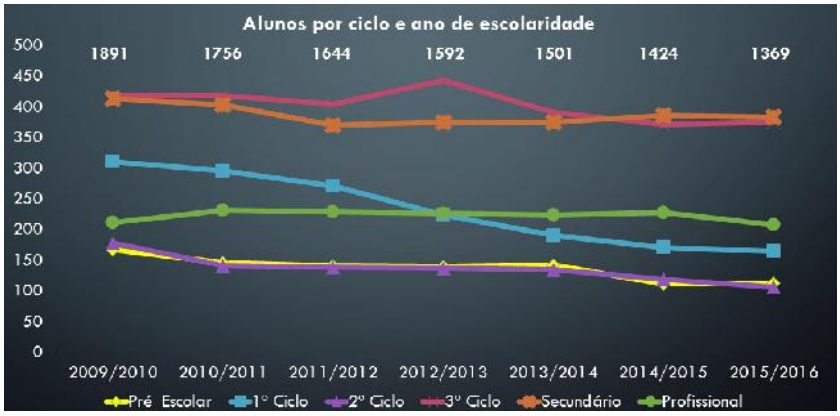

Figura 10 - Número de Alunos do Agrupamento de Escolas Póvoa de Lanhoso nos últimos quatro anos (Fonte: Produção Própria)

Como se pode constatar pela análise dos dados da figura 10, o número de alunos no AEPL, evidencia uma tendência regressiva e contínua, nos quatro anos da sua existência, o que se insere na tendência nacional, onde a diminuição da população jovem vem sendo uma realidade, como nos mostram os dados estatísticos do INE (figura 11).

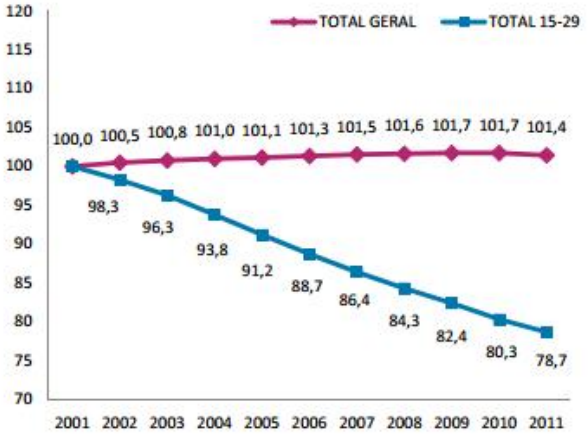

Figura 11 - Índice de crescimento da população total e da população jovem residente por ano em Portugal, 2001-2011 (2001=100%) (Fonte, INE, 2015, p. 8).

Esta situação, que se estende igualmente aos municípios vizinhos é fruto, entre outras causas, da conjuntura socioeconómica, que desde meados da década anterior se vem progressivamente deteriorando. A depauperização do tecido económico, com o encerramento de múltiplas indústrias têxteis, e deslocalização de outras, como foi o caso da multinacional "LEAR", obrigou parte importante da população a recorrer novamente

à emigração, contribuindo, deste modo, não só para a desertificação, mas sobretudo para o envelhecimento, em especial das freguesias mais afastadas da sede do concelho.

Fruto desta deterioração socioeconómica, o agrupamento vê, anualmente, crescer o número de alunos que usufruem da ação social escolar, chegando, no ano letivo 2015/2016, aos 47%. Com efeito, não contabilizando o ensino pré-escolar, 589 alunos beneficiam daquele tipo de apoio, dos quais 238 no escalão A e os restantes 351 no escalão B.

1.1.2. Recursos Humanos

Um dos factores que pode contribuir para a qualidade de uma escola são os recursos humanos. Numa escola, o que interessa, o que importa é o esforço louvável dos que teimaram e teimam em colocar no centro das suas preocupações a educação, onde o sonho, a justiça, a solidariedade e a cooperação sejam os princípios que a encorajam. Ora, no AEPL, como acreditamos que o sucesso será sempre obra do coletivo e jamais do individual, trabalhamos e incentivamos a cultura de participação entre todos os atores, nomeadamente professores, assistentes, alunos, pais e encarregados de educação, no desenvolvimento das bases de uma cultura cooperativa de excelência. Como confirma o relatório do Agrupamento apresentado no âmbito da **Avaliação Externa das Escolas 2015-2016**, página 5.

> O conjunto de iniciativas do plano anual, documento transversal e aglutinador, confirma a articulação entre saberes, a adequação ao contexto escolar e abertura ao meio, favorecendo a interdisciplinaridade, a sequencialidade e o desenvolvimento pessoal e social das crianças e alunos. A sua dinamização abrange os departamentos curriculares, os docentes da educação especial, os responsáveis pelos diversos projetos em desenvolvimento, com impacto na participação e interesse dos alunos. O envolvimento de vários parceiros externos, locais e regionais, como a câmara municipal, juntas de freguesias, Santa Casa da Misericórdia local, associação de pais e encarregados de educação, Comunidade Intermunicipal do Ave e a Rede de Empreendedorismo do Ave, contribuem para a concretização de algumas das atividades planeadas.

Os docentes são, sem dúvida, elementos essenciais nessa missão, pois, abrem portas, mostram caminhos, alargam horizontes. No AEPL, em 2015-2016, trabalharam 133 professores (7 no Pré-escolar, 9 no 1.º ciclo, 11 no 2.º ciclo e 106 no 3.º ciclo/secundário) e um psicólogo.

Os Assistentes são também um grupo importante no cumprimento da missão do agrupamento. Nas várias escolas e nos vários serviços do AEPL trabalham 69 assistentes, sendo 6 da Autarquia, assim distribuídos: 2 Técnicos superiores, 13 Assistentes Técnicos, e 54 Assistentes Operacionais.

A Direção aposta numa prática saudável de convívio entre todos os agentes da comunidade educativa, colaborando em múltiplas iniciativas dos Departamentos, como sejam as comemorações de dias Históricos, o dia de Sº Martinho, a Comunhão Pascal, o dia de articulação interciclos, a Feira da Primavera, entre outros, e dinamizando dois momentos emblemáticos neste agrupamento, a saber: A Festa de Natal e o Arraial de encerramento do ano letivo.

1.1.3. O Projeto Educativo

O Projeto Educativo é o documento que define a política educativa do Agrupamento. A Finalidade última, do Projeto Educativo do AEPL, que define a sua essência, centra-se na Formação integral do indivíduo – cidadão crítico, responsável e com capacidade interventora na comunidade, pela valorização das dimensões de: Cidadania / Escola inclusiva / Língua e cultura / Ciência e Tecnologia / Vertente europeia da educação / Formação profissional / Educação ambiental e para a saúde / Desporto / Cultura de Prevenção / Aprendizagem ao longo da vida.

Figura 12 - Áreas estruturantes do Projeto Educativo do AEPL (Fonte: Produção Própria)

Esta complexa finalidade pressupõe que o AEPL intervenha em áreas como:

- Redução do abandono e insucesso escolar;
- Elevar a escolarização da população do Concelho;
- Responsabilizar os encarregados de educação no percurso escolar dos alunos;
- Elevar a proficiência dos alunos na Língua Materna, nas Línguas Estrangeiras (sobretudo o Inglês), na Matemática e nas Ciências Experimentais.
- Aproximar a avaliação externa do AEPL à avaliação nacional (exames nacionais);
- Estimular hábitos de vida saudável (educação sexual, alimentação, higiene, atividade física…);
- Educar para cidadania.

É uma intervenção voltada para a construção do perfil de um, cidadão livre e responsável, solidário e interveniente na sua relação com os outros e com o meio, na consolidação de um processo de sucesso pessoal, escolar e social.

Não é fácil determinar qual a chave do sucesso. Será certamente multifacetada, multicausal e correlacional. O nosso propósito, no entanto, é tentar encontrá-la no processo educativo que na escola desenvolvemos cada dia, sabendo, que nem sempre o conseguimos… mas conscientes também de que "impossível, em educação, é o que não se tenta!"… e, por vezes, aliás, muitas vezes, temos que experimentar várias chaves, ou várias das suas facetas…

Nesta incessante procura de caminhos conducentes ao desenvolvimento de processos e estratégias de sucesso escolar, educativo e social dos alunos, diversos problemas e situações foram surgindo ao longo da minha carreira docente. Indeléveis, mas marcantes, tais situações são como que a "marca de água" no perfil da minha carreira, a merecer uma reflexão mais cuidada, no sentido de delas extrair o traço caraterizador do meu perfil docente.

2. Descrição das questões-problemas da vida profissional ou das situações profissionalmente mais significativas

Uma das primeiras questões que se coloca é saber em que medida a minha ligação às Novas Tecnologias, nomeadamente à Informática, foi determinante no meu

desempenho docente ao longo destes anos. Uma outra questão/situação poderá equacionar-se em procurar saber em que medida o meu papel na direção do AEPL tem contribuído para o desenvolvimento de uma comunidade escolar voltada para o sucesso, para o desenvolvimento da cidadania, para uma liderança emocional.

Destas situações decorrem naturalmente os objetivos do estudo que se poderão globalmente definir como:

- Verificar as situações estruturantes do meu desempenho docente ao longo dos últimos anos;
- Analisar o papel do meu desempenho na construção de uma comunidade escolar solidária, responsável e voltada para a procura do sucesso pessoal, escolar e social;
- Analisar o meu contributo na construção de uma "liderança ressonante", capaz de motivar a comunidade educativa para o desenvolvimento de um processo educativo consolidador de uma maior vivência da cidadania.
- Refletir sobre o papel da "liderança ressonante", enquanto potencial fator de congregação das sinergias da comunidade educativa.

Será à volta destas questões/situações e na esteira da consecução destes objetivos que se desenvolverá a reflexão sobre o meu desempenho docente ao longo destes últimos anos, enquadrando-a, sempre que possível, nas vertentes do quadro teórico.

3. Análise e Interpretação

Um dos traços fundamentadores do meu desempenho como docente no AEPL alicerça-se no âmbito das tecnologias e da informática. Hoje a literacia informacional apresenta-se como fundamental para a interação do indivíduo, para o sucesso pessoal escolar e social dos alunos, para a interação da escola com a comunidade educativa. Longe vão os tempos em que a literacia e o sucesso escolar se ancoravam na leitura e na escrita, na lousa, no quadro ou na caneta. Hoje são os computadores, os *tablets*, os telemóveis a comandarem os processos de comunicação, de pesquisa, de interação, enfim a suportarem as relações do indivíduo com os outros e com o saber. A "sociedade do conhecimento" em que nos inserimos é uma sociedade da literacia informacional, é

uma sociedade alicerçada nos processos interativos. À escola cabe o papel de saber enquadrar tais processos na formação do indivíduo, de modo a desenvolver nele as competências indispensáveis para um "*saber ser*" nos parâmetros desta nova sociedade, na procura das estratégias adequadas à consecução de um efetivo sucesso. Os grandes parâmetros da educação do amanhã, definidos por Delors (1996), assumem cada vez maior relevância na sociedade de hoje, relevam cada vez mais a importância da literacia informacional como estratégia ancoradora do perfil educacional.

Ora, sendo eu o responsável pela área da informática " No Adjunto do Diretor, professor Ângelo Miguel Pereira Dias a competência para […] Superintender nas diversas plataformas informáticas" (Livro de Atas, p.4), natural se torna que seja sobre a interação neste domínio que mais acentuadamente se alicerce a reflexão, já que é neste domínio que se expressa grande parte do desempenho profissional.

Tal desempenho, todavia e nos últimos tempos, tem sido contextualizado também por uma pertença aos órgãos diretivos do Agrupamento onde exerço as funções de Adjunto do Diretor. Estando no Órgão de Gestão, natural se torna que a reflexão abarque igualmente esta vertente, dimensionando-a numa ótica de liderança emocional, aspeto que vai de encontro a um dos objetivos da reflexão.

3.1. Liderança e Gestão

Vimos na fundamentação teórica que o estilo de liderança acaba por influenciar os climas e cultura organizacionais. O líder torna-se, hoje mais do que nunca fator de sucesso da organização, elemento aglutinador dos *stakeholders*[2]. Hoje a escola encontra-se formalmente enquadrada num tipo de liderança de Diretor, que se faz assessorar por um grupo de elementos da sua escolha, a exigir do líder uma ação alicerçada numa gestão empática das interações (Bowditch e Buono, 2002) entre ele e os seus assessores e entre estes e os restantes elementos da escola, processo onde as competências emocionais se assumem como deveras relevantes já que, como refere Goleman (2004), é a inteligência emocional quem potencializa a autoconsciência dos

[2] *Stakeholder* é um conceito organizacional que se refere a todos aqueles que têm um papel nas empresas e organizações, que com ela trabalham e interagem (acionistas, gestores, empregados, fornecedores, clientes, colaboradores, comunidade). Comparativamente poderíamos recorrer ao conceito no domínio das escolas enquanto organizações, englobando no conceito não só aos diretores, como os seus colaboradores, os alunos, os auxiliares educativos, os pais e restantes forças da comunidade educativa

próprios sentimentos e dos outros, podendo assim servir de base a uma efetiva motivação e interação. Não parecem restar dúvidas, como ficou expresso na fundamentação teórica, que numa era de globalização a gestão empática, emocional do clima das organizações é estruturalmente a base mais sólida da maior eficácia, dos melhores resultados.

Reflexo das motivações e comportamentos, o clima organizacional da escola depende em grande parte das motivações, comportamentos e relações de liderança, acabando por, em última análise, influenciar estas mesmas variáveis. Deste modo, a liderança acaba por ser o elo agregador de toda a organização, o fator sustentador das motivações, comportamentos e "crenças" dos *stakeholders*, tornando-se tanto mais eficiente e eficaz, quando baseada na empatia e na gestão das emoções em grupos (Caruso & Salovey, 2007).

É, pois, nesta ótica que se enquadra esta reflexão sobre o meu papel enquanto elemento da direção do AEPL. De facto e apesar do quadro legal apontar para a existência de um órgão unipessoal, na prática o órgão de gestão procura funcionar numa lógica de direção executiva, em que o diretor delega competências nos restantes elementos que enformam a equipa, numa clara assunção de um trabalho colaborativo, alicerçado numa relação de forte colegialidade.

Não obstante os atributos funcionais estarem claramente definidos logo nos alvores do mandato, o certo é que a "práxis" diária ancora-se num constante espírito de entreajuda e de solidariedade entre todos os seus membros. Assumem-se assim os princípios inerentes a uma liderança partilhada, pelo que o apoio das estruturas intermédias se revela essencial, designadamente das diversas entidades de coordenação educativa e supervisão pedagógica, processo para o qual tem decisivamente contribuído o meu desempenho, nomeadamente na elaboração das plataformas digitais que o facilitam, operacionalizam e consolidam.

Efetivamente, o conceito de liderança nestas estruturas assenta numa prática partilhada, sendo desenvolvidas dinâmicas/iniciativas que se baseiam em reuniões formais e informais com os membros da direção do agrupamento, assim como na comunicação frequente com os pares e/ou parceiros educativos, bem como na valorização das práticas desenvolvidas, processo onde as referidas plataformas assumem relevante carácter.

Este desempenho é institucionalmente reconhecido, como decorre do Livro de Atas da Direção (2014-2015, p. 88), onde pode ler-se que o Diretor

> Enalteceu o trabalho desenvolvido pelo Adjunto, Ângelo Dias, nomeadamente, nas matérias ligadas ao parque informático, na articulação dos diferentes interfaces entre os diversos estabelecimentos e na gestão dos programas de sumários e do servidor. O seu trabalho de supervisão constante de todos os equipamentos informáticos, bem como, a sua capacidade de autonomia na interlocução com as entidades do ministério da educação, tem representado uma incomensurável mais-valia para o regular funcionamento do Agrupamento. Não olvidou o seu papel na dinamização da AEPLTV como um extraordinário meio de divulgação de todo o pulsar do agrupamento.

Este papel no domínio da informatização apresenta-se como importante na coordenação do AEPL, nomeadamente nas interações entre os diversos órgãos de gestão intermédia. Tem sido apanágio desta Direção, para além dum investimento constante na requalificação dos edifícios escolares, por forma a esbater o inexorável determinismo temporal dos mesmos, a aplicação de recursos técnicos em prol duma maior eficácia, do qual constitui exemplo, a virtualização dum servidor, criado com o propósito de alocar toda a documentação pedagógico-administrativa, permitindo, em tempo real, uma maior articulação entre toda a comunidade educativa, bem como, uma segurança adicional ao possibilitar a reposição de cópias de segurança em tempo aceitável. Ainda nesta senda e mais concretamente no que respeita à comunicação interna e externa do agrupamento, tem sido efetuado um esforço de melhorar a sua eficácia, através do recurso às novas tecnologias, nomeadamente: correio eletrónico, GIAE online, página do agrupamento e do facebook, Meo Kanal, plataforma moodle, melhoria das condições pedagógicas, com reforço de hardware e software informáticos, equipamentos e materiais específicos dos cursos vocacionais e profissionais e do fundo documental das bibliotecas escolares. Como pode ler-se no relatório da Avaliação Externa (2016, p. 9), levada a cabo no Agrupamento,

> Os circuitos de informação e comunicação são diversificados e eficazes. O correio eletrónico institucional, a página do Agrupamento na internet, a plataforma Moodle, os blogs (Clima SOS, Net Ciências e Bio-Net), o canal de televisão no Meo - Meo Kanal -, o telefone, o correio tradicional e o jornal do Agrupamento Preto no Branco têm permitido a circulação célere e bem estruturada da informação.

Tem-se desenvolvido, por isso, um papel de liderança onde as minhas competências socioprofissionais têm sido colocadas ao serviço do Agrupamento e respectiva Comunidade Educativa, num desempenho cuja análise reflexiva sobre a ação desenvolvida se equaciona em quatro dimensões principais: interação com as famílias, relação com os docentes, relação com os alunos e respetivo sucesso e interação com a comunidade educativa em geral.

3.1.1. A *Liderança Emocional* e a Interação com as Famílias

Uma das vertentes que desde logo emana de uma "liderança ressonante" ou emocional é, como se viu na fundamentação teórica, o desenvolvimento da indispensável competência da empatia com os agentes intervenientes no processo educativo. Nomeadamente com as famílias. Se é certo que as famílias não podem alienar as suas responsabilidades educativas na escola, não será menos certo que a escola não pode também fugir à responsabilidade de colaborar com as famílias, de desenvolver o indispensável clima de empatia, sustentador de uma consolidada e efetiva motivação para uma ação cooperada e concertada no processo educativo dos alunos.

A criação de redes de pertença entre a família, os professores, os alunos e a escola apresenta-se, por isso, como estratégia fundamental para a criação de uma relação entre todos os elementos da comunidade e estabelecimento de vínculos emocionais fortes entre si. Consciente deste facto, criei e supervisiono uma página de *facebook* através da qual são divulgadas as atividades da escola através da disponibilização de fotografias (as fotografias permitem enfatizar a ação e o indivíduo), se recebem opiniões dos pais e alunos, se interage na avaliação de atividades e receção de propostas, numa partilha de um processo cada vez mais entendido como comum.

Ao contactarem com as atividades, ao adicionarem o seu *gosto* ou *não gosto*, ao proporem novas estratégias, os elementos da comunidade educativa partilham valores, emoções, vivências e interesses, numa escola cada vez mais assumida como construção de todos, no espelhar dos efeitos de uma "liderança ressonante" que, como se referiu na fundamentação teórica, tem como um dos aspetos fundamentais congregar as sinergias dos elementos da comunidade, motivá-los para a ação (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007).

O gosto da Comunidade pela Escola pode também, numa ótica de liderança emocional ser potencializada pela intervenção dos seus elementos nas atividades da escola, nomeadamente nas do Plano Anual de Atividades, evidenciando assim não só o sentimento de pertença à organização escola, como também a importância da sua participação nesta escola onde todos têm um lugar para refletir, aprender e participar, ou seja, uma escola de "vários mundos", "complexa", "aprendente e inteligente" (Estêvão, 2002). Esta reflexão e aprendizagem pode ser potencializada pela presença de um elemento da direção, que sirva de elo de ligação, de rosto visível e motivador para a participação de pais, famílias e comunidade nos eventos da escola.

Daí que, para além de se estimular constantemente a participação dos diferentes setores da comunidade educativa, se tenha tido igualmente uma presença pessoal marcante em eventos relevantes, como é o caso da responsabilidade pelo evento de entrega dos diplomas de quadro de mérito e excelência; da responsabilidade técnica pelas festas do 1º ciclo, natal e de finalistas, com adesões de mais ou menos 500 pessoas; na ajuda técnica na comunhão pascal organizada na EBI do Ave há vários anos e com adesão significativa da Comunidade Escolar; na colaboração em múltiplas iniciativas dos departamentos, como sejam as comemorações de dias Históricos, o dia de Sº Martinho, Comunhão Pascal, dia de articulação interciclos, Feira da Primavera, entre outros, bem como ainda na dinamização de dois momentos emblemáticos neste agrupamento, a Festa de Natal e o Arraial de encerramento do ano letivo.

3.1.2. A *Liderança Emocional* na relação com os Docentes

Ser um líder emocionalmente competente, vimo-lo na fundamentação teórica, implica um desempenho assente em Valores, alicerçado na Empatia, na procura de um desenvolvimento de energia criativa nos elementos da comunidade, de modo a "contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção dos valores partilhados", numa simbiose única da "cabeça com o coração, da razão com a emoção" (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007, p. 49).

Este desenvolvimento de energia criativa, efetivo alicerce de um desempenho humanista, solidário e democrático, tornas possível a congregação de esforços, já que, como se referiu anteriormente, quando todos conhecem a missão e os valores que a

sustentam, empenham-se com maior propriedade na sua própria formação, no desempenho das suas tarefas (Chiavenato, 1999).

Efetivamente a equipa da Avaliação Externa constatou (R. Avaliação Externa das Escolas, P. 9), no que à Liderança e Gestão diz respeito, que

> O diretor exerce uma liderança carismática, marcada pela proximidade, disponibilidade, diálogo, capacidade de resolução de problemas e gestão de conflitos internos, o que, aliado ao caráter humanista que imprime à sua ação, contribui para a motivação e mobilização dos profissionais docentes e não docentes. Apoiado por uma equipa reconhecida, coesa e empenhada, fomenta o princípio da subsidiariedade, corresponsabilizando as lideranças intermédias e os docentes nas ações de melhoria de caráter pedagógico e organizacional.

Ao integrarmos a equipa de elaboração de horários e na "confeção" dos mesmos, termos em consideração as necessidades dos docentes (a maior parte são já professores efetivos) estamos precisamente a criar elos de empatia, a alicerçar tal atividade em Valores de respeito pelas necessidades de todos e de cada um, a motivá-los para um maior empenho, já que reconhecem depois a consideração de que foram alvo. Por outro lado, os horários são igualmente para os alunos, parte essencial da comunidade educativa, cujos interesses, necessidades e motivações há igualmente que ter em conta. Daí uma preocupação constante para que os diferentes elementos da comunidade se sintam como centrais e importantes para a organização e não como mais um, já que, como se viu na fundamentação teórica, a satisfação individual e a consideração pelos problemas individuais são centrais no funcionamento da organização (Chiavenato, 1999).

Procura-se assim a justiça e equidade, em particular na distribuição dos sacrifícios. Ou seja, tenta-se uma distribuição equitativa das atividades de organização, desde os próprios horários às diversas atividades inerentes (organização de final e início de ano, elaboração de turmas, matrículas, vigilâncias, secretariado de exames…). Sendo mesmo considerado, pela equipa de Avaliação Externa (R. Avaliação Externa das Escolas, P. 10), um dos pontos fortes do AEPL.

> A gestão criteriosa dos recursos humanos, orientada por princípios de equidade e transparência, tendo em consideração os percursos profissionais e as competências individuais.

Hoje, como se viu na fundamentação teórica, cada vez mais a escola se vem desenvolvendo num modelo organizacional de "vários mundos", o modelo de "rede global complexa", de "organização curiosa", ou de "organização aprendente ou inteligente" (Estêvão, 2002), onde a formação pessoal e social dos atores se apresenta como elo crucial para o estímulo de "relações intensas até entre os actores ausentes" (Estêvão, 2002, p. 20). Por isso e no papel que na liderança vimos desempenhando, tem sido preocupação que esta formação vá de encontro às necessidades e valores de cada um, das opções que julga mais pertinentes e úteis ao respetivo desempenho e desenvolvimento pessoal e social.

Porque expressão de "vários mundos" a escola atual comporta endogenamente um diversificado conjunto de interesses que, quando não geridos ressonantemente podem ser causa de conflitos. Daí a importância de uma adequada gestão de conflitos entre professores, alunos e pais, domínio onde as competências emocionais de Empatia e Gestão das Emoções em Grupos se apresentam como fundamentais (Boyatzis & McKee, 2006). Tem-se, por isso, procurado desencadear uma intervenção célere para gerar estratégias de auto controlo emocional evitando-se, sempre que possível, comportamento reativos, desestabilizadores dos comportamentos, na gestão do erro com naturalidade. O erro deve ser uma fonte de aprendizagem e não um motivo de penalização, sendo, por isso oportunidade de aprendizagem e não estilo de comportamento. Para tal, exige-se uma boa capacidade de comunicação, uma comunicação empática, capaz de evitar conflitos, mal entendidos que são geradores de atritos e de hostilidade.

Uma das dimensões desta diversidade de mundos que caldeiam hoje as vivências da escola reporta-se à formação docente, base de uma atualização de saberes e competências, indispensáveis a um desempenho de excelência. Ora no que à formação contínua dos docentes diretamente diz respeito, é meu entendimento de que ela enfermou durante muito tempo de um conjunto de vicissitudes que acabaram por desvirtuar as suas potencialidades e essência. De facto, ao destinar-se basicamente à obtenção de créditos para a progressão na carreira, o processo de formação contínua nem sempre foi equacionado para as reais necessidades dos docentes, antes foi expressão de pretensas carências com ações "cozinhadas" por formadores (de qualidade muitas vezes discutível) e Centros de Formação. Isto permitiu que os professores

acorressem a ações, mais "fáceis" e "ligeiras" muitas vezes repetidas, e sem qualquer impacto efetivo na sua formação profissional. Tal formação não se enquadrava, em meu entender, na ótica de valores anteriormente assinalada, antes se estribava numa formalidade legal, que importava, muitas vezes, "contornar".

Consciente desta realidade, tem a gestão a que pertenço tido como preocupação motivar os professores a procurar uma formação assente nas escolhas de cada um, de acordo com as necessidades e interesses que sente. Daí que se incremente a participação na "*Erasmus + Teacher Training Cours"*, evitando assim a imposição de temáticas imaginariamente colocadas como indo de encontro aos interesses e necessidades de formação dos docentes. Opta-se, assim por um modelo de formação onde os professores não se sentem como máquinas programadas para fazer o que a administração manda, mas coautores da sua própria formação, já que em função dos interesses de cada um, fazendo com que cada professor se sinta senhor das suas opções. Por outro lado, é uma formação que contribui para aumentar a responsabilidade individual, já que cada um dos professores tem posteriormente de partilhar as aprendizagens e experiências adquiridas, o que é feito com uma grande naturalidade e envolvimento de cada um dos participantes, num clima de empatia e solidariedade socioprofissional. Sendo a empatia, como foi referido na fundamentação teórica (Etxebarria, Pascual & Conejero, 2011), uma competência emocional alicerçadora dos valores, ao desenvolver uma interação promotora desta competência vai-se progressivamente criando uma "cultura de escola" com uma axiologia onde os valores da partilha, da responsabilidade e da cooperação se apresentam como estruturantes nas condutas e desempenho dos docentes.

Neste último domínio creio que o meu contributo tem sido relevante, nomeadamente na construção de plataformas digitais que possibilitam, facilitam e motivam essa mesma partilha e cooperação.

A cultura de escola alicerçada na empatia acaba igualmente por refletir-se na responsabilização de cada um no exercício dos cargos de gestão intermédia, onde o desenvolvimento do espírito de autonomia se apresenta como uma das vertentes da autoconsciência emocional e da gestão das emoções em grupos (Boyatzis & McKee, 2006). Nesse sentido a minha prática, enquanto adjunto da Direção, tem-se centrado em evitar a burocratização. Como se referiu na fundamentação teórica, aquele modelo organizacional assentava essencialmente na racionalidade que, como tal, era impessoal.

Ora a minha prática procura pautar-se precisamente por uma presença amiga, humanista, que olha para o bem-estar dos colegas e alunos, do que propriamente para as formalidades e meritocracias envolventes aos processos. Embora também me preocupe a máxima eficiência e eficácia nos processos educativos e organizacionais da escola, não procuro alicerça-los na racionalidade, na mecanização impessoal em regras sustentadoras de padrões uniformes, de práticas estandardizadas, antes me preocupo interpretar os sentimentos das pessoas, para através deles procurar os meios e processos mais empáticos, capazes de as motivar num ambiente de bem-estar pessoal e social, ou BISUCO (Bem-estar Individual, Social e **C**omunitário) como diria Hernández (2002). Nesse sentido e em vez de guiar as minhas práticas de gestão por uma conduta centralizadora, com rigidez normativa, preocupo-me essencialmente com intervenções contextualizadas em cada processo, com cada pessoa e em cada contexto, numa ótica de caraterísticas bioecológicas (Bronfenbrenner e Morris, 1998) que, alicerçada na autoconsciência e empatia emocionais, encara cada pessoa como única, com caraterísticas específicas que importa considerar em cada contexto e em cada situação concreta.

Daí que se privilegie a clareza na definição de objetivos e princípios gerais de atuação e se outorgue a cada coordenador uma grande autonomia na gestão do trabalho entre os diferentes elementos do departamento, base de uma responsabilização partilhada, num clima de empatia, que se reflete na criação de equipas de trabalho, onde se releva a importância atribuída à respetiva liderança (a escolha do líder de uma equipa de trabalho é fundamental), no reforço do trabalho colaborativo, espírito de partilha (recursos, materiais, experiências, etc.) e reflexão na e sobre a ação desenvolvidas, enquanto vertente fundamental de uma melhoria de desempenho e avaliação das competências docentes (Roldão, 2003).

3.1.3. Efeitos Visíveis do Modelo de Liderança na Vida do Agrupamento: O Sucesso Escolar e Social dos Alunos

A reflexão que acabámos de efetuar expressou fundamentalmente uma perspetiva introspetiva sobre a ação desenvolvida. Sendo uma reflexão sobre a ação, naturalmente que transporta consigo mesma um carácter subjetivo, uma ótica pessoal. Tal perspectiva ganharia, certamente, foros de maior credibilidade se alicerçada em

dados mais objetivos, em factos constatados. Ora tal situação pode efetivamente verificar-se se atendermos aos dados da avaliação externa realizada ao Agrupamento, cujos resultados poderão ou não consolidar as principais vertentes da reflexão levada a cabo.

Uma das dimensões da problemática fundamentadora da reflexão, anteriormente referida, procurava entender em que medida o modelo de direção do AEPL, na qual estou inserido, contribuía para o sucesso escolar, pessoal e social dos seus elementos, nomeadamente dos alunos. A reflexão que tenho vindo a desenvolver embora ainda se não tenha debruçado especificamente sobre tal dimensão, deixou já em aberto perspetivas que conduzem a tal perceção. Todavia, se tivermos em consideração os resultados da avaliação externa, tal perceção sairá, certamente, reforçada, consolidada.

Assim e no que respeita às taxas de transição, aprovação e conclusão da escolaridade por parte dos alunos o que se constata é que desde a criação deste agrupamento (28 de junho de 2012) os resultados escolares têm evidenciado uma trajetória ascensional, culminando, no ano letivo de 2014-2015, com indicadores substantivamente relevantes. Com efeito, em todos os anos, cuja aprovação dos alunos depende dos resultados da avaliação externa (4º, 6º, 9º 11º e 12º anos), o AEPL atingiu resultados superiores às médias nacionais, o que se não verificava anteriormente.

		2012/2013		2013/2014		2014/2015	
		AEPL	Nac	AEPL	Nac.	AEPL	Nac.
		(%)	(%).	(%)	(%)	(%)	(%)
1º ciclo	1º	100	100	100,00	100,00	100,00	100,00
	2º	86,54	89,5	96,30	88,70	93,02	89,60
	3º	100	94,4	97,67	94,50	100,00	95,60
	4º	100	95,4	98,18	96,10	100,00	97,30
Média de ciclo		96,64	94,83	98,04	94,83	98,26	95,63
2º ciclo	5º	94,74	89,2	90,32	88,20	98,33	90,70
	6º	100	83,8	98,65	86,50	98,21	89,80
Média de ciclo		97,37	86,5	94,49	87,35	98,27	90,25
3º Ciclo	7º	85,14	82,7	89,52	82,00	94,35	83,60
	8º	89,29	85,5	90,84	86,00	86,89	89,20
	9º	77,24	81,2	85,71	83,20	89,92	87,70
Média de ciclo		83,89	83,13	88,69	83,73	90,39	86,83
Ens. Sec.	10º	78,95	83,4	89,92	84,30	91,67	83,90
	11º	92,92	86,1	85,09	87,30	86,55	86,90
	12º	64,08	63,2	64,29	62,20	78,45	65,70
Média Secundário		78,65	77,57	79,77	77,93	85,56	78,83
C. Prof	1º	95,83	98,10	100,00	98,40	91,03	98,00
	2º	98,25	99,40	100,00	99,10	100,00	99,00
	3º	65,79	62,10	63,16	59,70	82,76	65,40
Média dos C. Prof.		86,62	86,53	87,72	85,73	91,26	87,47
CEF	N2T2			100	84,9	88,24	86,78
	N2T3	100	90,3				
	N4T6	100	94,81				
Média dos CEF´s		100	92,56			88,24	86,78
CV	CV			100	85,4	95,80	89,22

Quadro II - Taxas de Transição/Aprovação/Conclusão no AEPL (Fonte: MISI)

Considerando as taxas de transição, aprovação e conclusão facilmente se infere que, ao longo dos anos em análise, os valores globais vão de encontro aos objetivos globais do projeto educativo, nomeadamente nas metas de sucesso a alcançar que apontam para a consecução de valores que se aproximem e, se possível, ultrapassem as médias nacionais. Ora, estes propósitos foram claramente alcançados, pelo que, para além da notória sintonia com as metas previstas no projeto educativo, podem igualmente ser indício dos efeitos desta liderança.

Um dos dados mais relevantes patentes no quadro III é a constatação do abandono escolar, praticamente erradicado ao nível do ensino básico. As exceções ficam a dever-se a situações singulares de alunos oriundos de famílias profundamente desestruturadas e que apresentaram elevados índices de absentismo, circunstância que foi, em tempo oportuno, reportada às instituições que colaboram com o Agrupamento na deteção e acompanhamento de crianças e jovens em risco, mas que, apesar da sintonia de ação, às vezes não é possível reverter tal situação.

Nível de Ensino e Ano de Escolaridade			Anos letivos		
			2012/2013	2013/2014	2014/2015
Básico	Regular	1º Ano	0%	0%	0%
		2º Ano	0%	0%	0%
		3º Ano	0%	0%	0%
		4º Ano	0%	0%	0%
		5º Ano	0%	0%	0%
		6º Ano	0%	0%	0%
		7º Ano	0%	0%	0%
		8º Ano	0%	0%	5,7%
		9º Ano	0%	0%	0%
	CEF	T2 – N2	0%	0%	11,7%
	CV		---	0%	0%
Secundário	Regular CH	10º Ano	0%	0%	0%
		11º Ano	0%	0,9%	0%
		12º Ano	0,9%	0%	0%
	Profissional	1º Ano	4,2%	0%	9,0%
		2º Ano	1,7%	0%	0%
		3º Ano	2,7%	0%	0%
	CEF	T6 – N4	0%	------	

Quadro III - Taxas de abandono escolar no AEPL (Fonte: MISI)

Uma escola assente nas sinergias oriundas dos vários mundos que idiossincraticamente a compõem não pode confinar os seus objetivos aos resultados académicos, antes tem de preocupar-se em preparar os seus alunos para os desafios de uma sociedade em mutações rápidas e constantes, como é a sociedade do conhecimento em que vivemos. Daí que o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso preceitue nas suas mais diversas finalidades, a valorização do saber e do conhecimento como base da construção e desenvolvimento de competências que ajudem não só a *saber fazer*, como sobretudo a *saber ser*, num processo de formação ao longo da vida.

É indubitável que uma escola não se confina a uma sala de aula. E se é verdade que uma parte significativa do processo ensino-aprendizagem privilegia esse espaço, não é menos verdade que se tenha que restringir a esse mesmo espaço.

Na verdade a escola tem por obrigação facultar ao aluno o contacto com um rol de experiências extraletivas, as quais por certo estimularão muito mais o aluno ou o grupo na procura do novo saber.

Foi com este espírito que procurei ao longo destes anos desenvolver e participar em projetos que tivessem uma função complementadora do trabalho desenvolvido dentro da sala de aula.

Foi, pois, imbuído deste espírito que, em conjunto com as turmas que anualmente enformam o meu semanário-horário, tenho procurado concretizar o processo de aprendizagem dos alunos num contexto de realidade prática. Deste modo, todo o parque informático do agrupamento tem sido permanentemente monitorizado e, necessariamente, atualizado, com recurso ao trabalho dos alunos, obviamente, sob minha supervisão. Este trabalho é tanto mais relevante se considerarmos a estrutura crescente desse mesmo parque: (358 computadores, 3 servidores, 80 projetores, softwares diversificados).

Todo o sucesso desta minha prestação não é indissociável da autonomia que o meu Diretor me confere. Com efeito e apesar de regularmente nas reuniões do Órgão de Direção prestar contas do meu trabalho, o certo é que sou permanentemente encorajado para trilhar caminhos de vanguarda e de inovação.

Na aldeia global/virtual em que todos nos movemos, afigura-se nuclear a preparação dos alunos para o exercício ativo da cidadania, para uma participação ativa e responsável na vida social, nas decisões que dizem respeito ao desenvolvimento da comunidade, do país e do mundo globalizado. Uma boa cidadania implica, no entanto, que os direitos e deveres estejam interligados, num contributo inquestionável para uma sociedade mais justa e equilibrada.

Tendo como pressuposto tais considerandos, que alicerçam as vertentes da formação e desenvolvimento social propostos no projeto educativo, o AEPL tem experienciado as mais diversificadas vivências solidárias, sempre impregnadas de adesões substantivas e que de seguida se elencam a título exemplificativo:

- Projeto “Vencer o Tempo nas 7 Cidades”- uma tutoria intergeracional;
- Projeto “O meu amigo sénior”;
- Campanha de Solidariedade – “Fazer toda a diferença com o que não te faz diferença”;
- Coparticipação no projeto da Cáritas, “Dez Milhões de Estrelas – Um Gesto Pela Paz”
- Dia da Não Violência;

- Campanha Pirilampo Mágico em colaboração com a Cercigui de Guimarães;
- Um Dia Pela Vida, em colaboração com a Liga Portuguesa contra o Cancro.

São projetos que evidenciam a vertente dos valores humanos, da solidariedade e colaboração com os outros, que envolvem os mais lídimos deveres de cidadania e que os alunos vão progressivamente assimilando, ou pelo menos contactando, assumindo visibilidade, por exemplo no envolvimento dos alunos na receção que é feita no início do ano para os discentes que frequentam a escola pela primeira vez, em particular na EBI do AVE, bem como para os pais e encarregados de educação.

Numa outra dimensão, mais direcionada para a vertente atitudinal, os alunos são conhecedores, logo no dia da respetiva receção, do código de conduta a que estarão sujeitos (direitos e deveres consagrados no Regulamento Interno). Este é posteriormente analisado e debatido, por norma nas aulas de Educação para a Cidadania, no caso do ensino básico. Este regulamento consta da plataforma digital, que podem consultar, juntamente com os seus familiares na própria casa.

3.1.4. Reconhecimento da Comunidade

Uma gestão ressonante acaba por ter efeitos visíveis, nomeadamente no grau de satisfação dos *stakeholders*. Daí que a avaliação do grau de satisfação da comunidade educativa seja uma constante preocupação do agrupamento, sobretudo porque as escolas são procuradas pela capacidade de se afirmarem no meio em que estão inseridas. Neste aspeto, verifica-se que as boas práticas desenvolvidas têm impacto e são reconhecidas, facto que é visível nas atividades levadas a cabo com outras instituições, nomeadamente a Câmara Municipal, Centro de Saúde, Universidades (como ilustra a Mostra Pedagógica Anual) e, sobretudo, as famílias que testemunham e valorizam a ação desenvolvida nas suas diferentes vertentes.

A comunicação social, quer local, quer mesmo nacional, tem, igualmente, dado alarde do trabalho desenvolvido por esta comunidade educativa, em particular do desempenho dos nossos alunos, conforme ilustram as mais diversas reportagens

efetuadas (RTP, Porto Canal, Fórum da TSF, Jornal Publico, Expresso online, entre outros).

Por outro lado, o agrupamento tem procurado valorizar os resultados obtidos pelos alunos a diversos níveis e através de múltiplas iniciativas. Com efeito, no ano letivo de 2014-2015, o AEPL atribuiu diplomas de excelência a 75 alunos e premiou 24 alunos pela forma como contribuíram para engrandecer o nome do agrupamento, desde a vertente desportiva, passando pela escrita criativa e terminando na dimensão solidária, tudo de acordo com os critérios definidos no respetivo Regulamento Interno.

De realçar também o desempenho escolar dum número significativo de alunos carenciados e abrangidos pela ação social escolar, uma vez que foi possível atribuir 59 Bolsas de Mérito, cuja premissa mínima era a de terem obtido médias iguais ou superiores a 4 ou 14 valores, consoante o ciclo que frequentavam.

Regista-se, igualmente que, dos 69 alunos que ingressaram no ensino superior na primeira fase, um universo de 35% (24 alunos) concretizaram-no na primeira opção.
A valorização dos bons resultados escolares pode ainda ser percecionada através da avaliação muito positiva que as empresas da região fazem dos cursos profissionais lecionados, sendo frequente os alunos serem contactados pelas mesmas para trabalharem, ficando em alguns casos como seus colaboradores.

Por último e sem qualquer rebuço de natureza egocêntrica, a Direção tem procurado nortear a sua atuação pelo primado do verdadeiro sentido de missão, valorando o "espírito de porta aberta", tendo como norte último da sua ação uma total disponibilidade para atender a todas as solicitações dos demais intervenientes da comunidade escolar. Com efeito, considero a minha integração nesta comunidade educativa perfeitamente consumada. Na verdade, o espírito de empatia, de entreajuda e de respeito mútuo, perpassa por todos. Esta situação é tão mais significativa se considerarmos, que ainda há bem pouco tempo, eu era um aluno! De facto, todos têm sido colaborantes na vertente mais laboral da instituição. Mas, não menos relevante tem sido o ambiente de afetuosidade que perpassa em todos os momento de convivialidade, de que afinal uma comunidade como o AEPL também vivencia! Como exemplos ilustrativos de tão singulares momentos, que demonstram à saciedade o verdadeiro espírito democrático que reina no AEPL, enalteço os tradicionais convívios de

encerramento do ano letivo e a Feira da Primavera, momento singular de confraternização intergeracional.

Em **síntese final** desta reflexão sobre o meu exercício como docente e o seu enquadramento no presente estudo importa desde logo realçar que ela incidiu sobretudo no desempenho dos últimos anos, em que estou integrado no corpo diretivo do Agrupamento de Escolas, como adjunto do Diretor. Tal incidência prende-se diretamente com a orientação do estudo que incide essencialmente nos aspetos organizativos e no papel da liderança, no clima e cultura dos mesmos.

Do que foi referido, há um conjunto de aspetos que importa realçar, nomeadamente o clima positivo e de interação entre os diversos elementos do Agrupamento e que, em meu entender, poderá ter como elemento aglutinador o modelo de gestão desenvolvido. Efetivamente, como o relatório de Avaliação Externa 2016 o reconhece, há um bom clima organizacional, uma boa interação entre os diversos elementos e um desempenho que se tem pautado como deveras positivo, como o vêm demonstrando os resultados obtidos nos últimos anos. A ser assim, pode então entender-se que o modelo de gestão alicerçado na empatia e na gestão das emoções em grupos pode ser fator efetivo na construção de uma comunidade escolar solidária, responsável e voltada para o sucesso escolar e social, o que desde logo nos conduz ao objetivo segundo do estudo.

Neste processo, o meu contributo pessoal tem-se centrado sobretudo no domínio das relações humanas e da informática. Como se depreende da leitura dos extratos das Atas dos dois últimos anos letivos, este papel tem sido institucionalmente reconhecido, evidenciando-se o seu contributo não só na operacionalização de formalidades documentais, como também nas interações e sinergias que as plataformas têm desenvolvido e sustentado, criando um ambiente de maior cooperação, solidariedade, troca de conhecimentos, experiências e sentimentos, numa vivência cada vez maior de cidadania, o que nos conduz ao terceiro objetivo do estudo.

Finalmente e como corolário de tudo o que vem sido referido, realça-se o papel do modelo de gestão baseado nas relações humanas, na gestão das emoções em grupos. Se é certo que todo um conjunto de estudos e investigações vêm evidenciando tal contributo, como se verificou ao longo da fundamentação teórica, a experiência e os

resultados obtidos no AEPL vem de encontro a tais constatações, que acaba igualmente por confirmar, conduzindo-nos assim ao quarto objetivo do estudo.

A escola de hoje começa definitivamente a libertar-se dos muros que secularmente a isolaram da comunidade educativa. Apresentando-se embora e ainda como um "sistema debilmente controlado", como notórias "ambiguidades sistémicas", a escola da globalização afirma-se cada vez mais como um "lugar de vários mundos", onde os *stakeholders* educativos desempenham um papel cada vez mais ativo, mais interventivo e enriquecedor. As novas tecnologias possibilitam novas plataformas de comunicação e interação, cabendo aos responsáveis diretivos saber equacionar o seu desenvolvimento e aproveitamento, de modo a torná-las eficientes e eficazes na congregação de sinergias, na partilha empática de sentimentos e emoções, alicerçadores de uma responsável, libertadora e sadia vivência da cidadania.

Porque expressão de vários mundos, a escola apresenta-se como uma organização altamente complexa, a comungar simultaneamente de vertentes de diversos modelos organizacionais e a exigir a todos os seus elementos, com especial relevo para os que desempenham funções diretivas a opção por uma lógica organizativa que, alicerçada nas competências emocionais tenha como escopo último o desenvolvimento integral do indivíduo enquanto pessoa e cidadão. Ao acentuar a interação do indivíduo com o meio num processo temporalmente contextualizado, a teoria bioecológica de Brofenbrenner e Morris (1998) veio alertar para a importância da escola enquanto organização também ela temporal e circunstancialmente contextualizada, onde as pessoas interajam num clima de bem-estar pessoal e coletivo, na procura do desenvolvimento de competências que lhe permitam dar respostas adequadas e eficazes ao múltiplos desafios de cada circunstância existencial.

Ao refletir as influências desta diversidade de mundos que a globalização quotidianamente transporta para dentro das suas paredes, a escola tem necessariamente de assumir valores, de optar por diretrizes axiológicas, onde a lógica cívica se apresenta como vertente catalisadora do processo educativo, do processo de interação e desenvolvimento do indivíduo. Alicerce incontornável da construção da sociedade, a escola recebe cada vez mais e maiores desafios advindos dos diversos mundos, que tem necessariamente de equacionar como vertentes integradoras do desenvolvimento do indivíduo, enquanto cidadão livre, criativo, responsável e exponencialmente feliz.

Conclusões

O presente estudo apresentava como característica fundamental servir de momento de reflexão na e sobre a ação desenvolvida no meu percurso docente, enquadrando-a em vertentes teoricamente fundamentadoras da práxis. Um processo destes conduz geralmente o *reflexive practitioner* a novas aprendizagens, à consolidação de saberes e práticas fundamentadoras de um *saber ser* cada vez mais reflexivo, crítico e solidário. Foi este, precisamente um dos grandes contributos do estudo desenvolvido. Ele permitiu, com efeito, que ao refletir sobre o meu processo profissional, o consolidasse com novas vertentes teóricas que, de algum modo, trouxeram novas dimensões reflexivas, enriqueceram e consolidaram novas possibilidades de práticas.

Ao refletir sobre os modelos organizacionais e sobre a escola enquanto organização, refleti sobretudo na escola que, continuando embora como palco de diversas ambiguidades organizacionais e mesmo ideológicas e políticas e como sistema debilmente controlado, se vem afirmando cada vez mais, e fruto sobretudo do processo de globalização, como *um lugar de vários mundos*. Hoje os antigos "muros da escola" são diariamente devassados pelas inúmeras e constantes informações e saberes advindos das novas plataformas tecnológicas, são caldeados numa simbiose de interações onde o mundo exterior se funde indelével e idiossincraticamente no clima e cultura organizacionais. Neste novo contexto o papel do professor tem necessariamente de alterar-se, de se adaptar às novas circunstâncias e exigências. Já não pode limitar-se ao redutor papel de mero transmissor de conhecimentos, antes tem de os saber gerir, de, como diria Sebastião da Gama (1985), ser fundamentalmente o amigo mais velho dos seus alunos, ajudando-os a *saber ser* nas suas interações, onde sentimentos e emoções se apresentam como alicerces consolidadores de um perfil de cidadania.

Vimos na fundamentação teórica que as emoções foram ao longo dos tempos o cadinho onde homeostaticamente se foi alicerçando o desenvolvimento do ser humano enquanto indivíduo e espécie (Damásio, 2010). Refletimos sobre a importância da gestão das emoções em grupos, na motivação dos *stakeholders*, no desenvolvimento e consolidação das interações. Analisamos o papel de uma "liderança ressonante" no clima organizacional. Foram instrumentos importantes para a fundamentação da posterior reflexão sobre o meu desempenho enquanto professor e enquanto gestor.

Perante os resultados cada vez mais positivos ultimamente alcançados pelos alunos, face ao clima positivo entre os diversos agentes educativos, constante do relatório da Avaliação Externa 2016, havia que procurar o fator ou fatores fundamentadores de tal facto. A reflexão desenvolvida acabou por consolidar aquilo que na teoria havíamos já constatado: que o modelo organizativo e de gestão influência determinantemente as interações, as sinergias e sentimentos dos seus atores e que um modelo assente na empatia, na gestão de sentimentos e emoções em grupos acaba por potencializar um clima positivo, por alicerçar o bem-estar, a partilha e a solidariedade, numa palavra: por criar um clima organizacional de motivação, empenho e bem-estar.

Por tudo isto, o presente estudo parece-me ter um valor positivo, já que contribuiu decisivamente não só para enquadrar a minha práxis enquanto docente e gestor, mas sobretudo para abrir novas perspetivas de interação, de diálogo, de cooperação entre os diversos elementos com os quais diariamente interajo, na certeza de que se o caminho se faz caminhando, o professor desenvolve-se e aprende refletindo sobre e na sua práxis. Hoje em dia, ser professor não é tarefa fácil. Há todo um conjunto de vicissitudes, de ambiguidades que indelevelmente penetram nos "muros da escola" e que contextualizam novas posturas e atitudes. Enquadrar as respostas nas dimensões das competências emocionais parece-me ser uma atitude capaz de ajudar a *saber fazer* em cada nova situação, aperfeiçoando cada vez mais o *saber ser* pessoal e profissional.

Por isso, desta reflexão, pude concluir por novas estratégias, assentes sobretudo na competência emocional da empatia que, sendo fonte axiológica (Etxebarria, Pascual, & Conejero, 2011) transporta como principais dimensões os valores da compreensão, da solidariedade, do diálogo, vertentes fundamentais de um clima sadio onde todos e cada um se sentirá certamente mais realizado. Se mais não fosse, só por isto a reflexão já teria valido a pena.

É óbvio que o estudo apresenta limitações. Desde logo pelo facto de ir sendo feito ao longo do processo de docência. O pouco tempo disponível, agravado pelos afazeres diretivos, nem sempre permite o clima e tempo adequados a um estudo mais aprofundado a uma reflexão mais cabalmente enquadrada com e na teoria. A facilitação por parte dos responsáveis com anos sabáticos ou bolsas, poderia constituir uma maneira de ultrapassar esta limitação, abrindo campo para prosseguimento da

investigação e, quem sabe, novas etapas de estudo. Com o atual estado de coisas não é fácil, sendo mesmo, por vezes, constrangedor.

De qualquer modo e pese embora tal constrangimento, creio que o estudo valeu a pena, que contribui para uma prática reflexiva que de outro modo jamais certamente faria e que, sobretudo, me trouxe novos conhecimentos, novas perspetivas que são indubitável contributo para o meu desempenho docente.

À guisa de conclusão apraz-me considerar que estruturei sempre toda a minha atuação pelas mais escrupulosas regras de ética e solidariedade no trabalho entre e intra pares, muito em especial no seio do "Grupo Diretivo", sempre em prol do Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso, procurando afincadamente que este se torne num baluarte de formação de consciências livres, autónomas e empreendedoras!

Afinal, também eu procuro abraçar o lapidar lema do grande dramaturgo irlandês, George Bernard Shaw, o qual, antes de deixar o mundo dos vivos em meados da centúria passada, proferiu tão sábio dito:

"Alguns homens vêem as coisas como são e dizem, «Por quê?» Eu sonho com as coisas que nunca foram e digo, «Por que não?»."

Referências Bibliográficas

Alves, J. (2003). *Organização, Gestão e Projectos Educativos das Escolas*. (6ª ed.). Porto: Asa.

Baldridge, V. (1983). Organizational characteristics of Colleges and Universities. In Victor Baldridge & Terence Deal (eds.), *The Dynamics of Organizational Change in Education*. Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, pp. 38-59.

Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Oxford University Press.

Barnard, C. (1938). *The Functions of the Executive*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional e bien-estar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, A.R. & Escoda, N.P. (2007). Las competencias emocionales. In *Educación XXI, 10*, pp. 61-82.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas.* Porto: ASA .

Bowditch, J. L. & Buono, A. F. (2002). *Elementos de comportamento organizacional*. 3.ed. São Paulo: Pioneira Thomson.

Boyatzis, Richard & Mckee, Annie (2006). O *Poder da Liderança Emocional: Liderança Vibrante com Empatia, Esperança e Compaixão.* Rio de Janeiro: Elsevier.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998).The ecology of development process. In W.Damon & R.M.Lerner, *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. N.York: John Wiley, pp. 993-1028.

Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: comparing two perspectives of "people work". In *Journal of Vocational Behavior, 60,* 17-39.

Carlson, J.G. & Hatfield, E. (1992). *Psychology of Emotion*. Orlando: HBJ PB

Caruso, D. R. & Salovey, P. (2007). *Liderança com Inteligência Emocional: Liderando e Administrando com Competência e Eficácia.* São Paulo: M. Books do brasil editora Ltda.

Carvalho, C., Lourenço, P.R. & Peralta, C.F. (2012). *A Emoção nas Organizações*. Lisboa: Psicosoma.

Chambel J. & Curral, L. (1995).*Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Texto Editora

Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. Revista e Atualizada*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Christensen, S. & Molin, J. (1995). Origin and transformations of organizations. In, SCOTT, W. Richard & CHRISTENSEN, Soren (Eds). *The Institutional Constitution of Organizations*. London: Sage Publications, pp. 35–67.

Cohen, M, March, D. & Olson, J.P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. In *Administrative Science Quartely, 17 (1)*, pp. 1-25.

Cooper, R. & Burrel, G. (1998). Modernism, Postmodernism and organization analysis: an introduction. In Organization Studies, 9 (1). Pp. 91-112

Cooper, R. K., & Sawaf, A. (1998). *Executive EQ: emotional intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset Putnum.

Costa, J.A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA

Costa, V.S. (2000). A Escola de Ontem, de Hoje e de Amanhã: Continuidade e rupturas. *Rev. Gil Vicente, IV, n.º1*, pp. 108-115

Costa, V.S. (2014). *A Competência Emocional dos Decisores Políticos Portugueses*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia da Universidade de Santiago de Compostela.

Csiskszentmilhalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. N.York: Harper & Row.

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

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

Damásio, A. (2010). *O livro da Consciência. A construção do cérebro consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Delors, J. (1996). *A Educação um Tesouro a Descobrir*. Porto: ASA.

Drucker, P. (2005). *The Effective Executive in Action*. N.York: Business School Press

Drucker, P. (1997).*Sociedade pós-capitalista*. São Paulo : Pioneira.

Ellström, P-E. (1984) *Rationality, Anarchy, and the Planning of Change in Educational Organization*. Dissertação de Doutoramento. Linköping: Linköping University.

Estêvão, C.V. (2004*). Educação, justiça e democracia*. S. Paulo: Cortez.

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

Estêvão, C.V. (2002). Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialectologia da justiça em educação. In *Revista Crítica de Ciências Sociais, 64*, pp. 107-134

Estêvão, C.V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização. Na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

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

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

Fayol, H. (1916), *Administration industrielle et générale; prévoyance, organisation, commandement, coordination, controle*. Paris: H. Dunod et E. Pinat.

Fernandes, F. C. M. (2014). Abordagens Organizacionais e Características Contemporâneas de Algumas Organizações Educativas. In: *IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*, 2014, Porto.

Filby, M. (1992). The Figures, the Personality and the Bums: Service Work and Sexuality. In *Work, Employment and Society, 6 (1)*, pp. 23-42.

Fineman, S. (1ª ed). (1993). *Emotion in Organization*. Londres: Sage

Fineman, S. (2ª ed). (2000). *Emotion in Organization*. Londres: Sage

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

Gallego Gil, D.J. & Gallego Alarcón, M.J. (2004). *Educar la inteligencia emocional en aula*. Madrid: PPC.

Garcia, S. (2002). El valor de los valores como ordenadores del caos y la incertidumbre. *In Recursos Humanos, n. 16,* pp. 44-49.

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

Goleman, D. (1995*). Emotional Intelligence: Why can it matter more than I.Q.?* N.York: Bantam.

Goleman, D. (1998). *Trabalhar com Inteligência Emocional.* Lisboa: Temas e Debates.

Goleman, D. (2000). Leaderships that gets results. In *Harvard Business Review,* - March-April, pp. 79-90.

Goleman, D. (2004). *Daniel Goleman na prática*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Goleman, D. Boyatzis, R. & Rhee, K. (2006). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECIs) In R. Bar-On & J.D.A.Parker (eds.), *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, and application at home, school, and in the workplace*. S.Francisco: Jossey-Bass, pp. 343-362.

Goleman, D., Boyatzis, R. & Mckee, A. (2007). O*s Novos Líderes: A Inteligência Emocional nas Organizações.* 3ª edição. Lisboa: Gradiva.

Grandey, A.A. (2000). Emotion Regulation in the Workplace: A New Way to Conceptualize Emotional Labor. In *Journal of Occupational Health Psychology, 5 (1)*, 95-110.

Hall, R. (1991). *Organizações: estruturas e processos*. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil.

Hancock, P & Tyler, M. (2001). *Work, postmodernism and organization: a critical introduction*. London: Sage.

Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente: más allá de la inteligencia emocional.* Laguna: Tafor.

Herzeberg, F. (1974). *Work and the Nature of Man*. London: Crosby Lockwoos Staples.

Hoschild, A.R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, C.A.: University of California Press.

INE (Instituto Nacional de Estatística) (2015). *Revista de Estudos Demográficos, 54*. Lisboa: INE.

Izard, C.E. (1991). *The Psichology of Emotio*ns. N. York: Plenum.

Jackson, S. (1993). Even Sociologists Fall in Love: An Exploration in the Sociology of Emotions. In *Sociology, 27*, pp. 201-220

Kanaane, R. (1994). *Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI*. São Paulo: Atlas.

Lazarus, R.S. & Lazarus, B.N. (2000). *Pasión y Razón*. Barcelona: Paidós.

LeDoux, J. (2000). *O Cérebro Emocional*. Lisboa: Pergaminho

Leite E. & Orvalho L. (1995). *O Professor Aprendiz-Criar o Futuro.* Programa Europeu PETRA II, ACÇÃO II. Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário

Lima, L.C. (Org.) (2011). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L.C. (2001). *A Escola como Organização Educativa*. S.Paulo: Cortez Editora

Lima, L.C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1998)*. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho

Linstead, S. & Grafton Small, R. (1992). On Reading Organizational Culture. In *Organization Studies, 13 (3)*, pp. 331-355.

Lopes, P.N., Côté, S. & Salovey, P. (2007). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y entrenamiento. In J.M.M. Navas & P.F.Berrocal (coords.) *Manual de la inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Piramide, pp. 271-234.

Loewenstein, G. e Lerner J. S. (2003). The role of affect in decision making. In R. Davidson, H. Goldsmith, & K. Scherer (Eds.), Handbook of Affective Science, Oxford: Oxford University Press pp. 619-642.

Lyotard, J.F. (2003). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva

Luz, R. (2003). *Gestão do clima organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. In *Psychological Review, 50*; pp. 372-396.

Mayer,J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as mental hability. In R. Bar-On & J.D.A.Parker (eds.), *The Handbook of emotional intelligence: Theory, development, and application at home, school, and in the workplace*. S.Francisco: Jossey-Bass, pp. 232-242.

Mayo, E. (1957). *The Social Problems of an industrial civilization.* London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Merton, R.K. (1971). "Estrutura burocrática e personalidade. In Edmundo Campos (Org.), *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Mooney, J. (1947). *The principles of Organization*.N.Y. : Barshley&Bros.

Morris, J. & Feldman, D. (1996). The dimension, antecedents, and consequences of emotional labour. In *Academy of Management Review, 21 (4)*, pp. 986-1010.

Mumby, D.K. & Putman, L. L. (1992). The politics of emotion: a feminist reading of bounded rationality. In *Academy of Management Review, vol. 17, n.º 3*, pp. 465-486.

Neto, D. (2002). *Difícil é sentá-los*. Lisboa: Oficina do Livro.

Newman, Martyn (2010). *Capitalismo Emocional: Os Novos Líderes*. 1ª edição. Lisboa: SmartBook.

Parsons, T. (1966). *Societies: Evolutianary and comparative perspectives*. N.York: Englewood Cliffs, Nj – Prentice-Hall.

Pringle, R. (1989). *Secretaries talk: Sexuality, Power and Work*. London: Verso

Rego, A. & Cunha, M. (2004). *A essência da liderança: mudança x resultados x integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de autoavaliação*. Lisboa: Ed. RH.

Restrepo, M. J. & Angulo, J. R. (1992). *Intervir en la organización*. Bogotá: Significantes de Papel Ediciones.

Roethlisberger, F.J. & Dickson, W.J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

Roldão, M.C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores.* Lisboa: Editorial Presença.

Saarni, C. (2002). Competência Emocional. In R.Bar-On & J.D.Parker, *Manual de Inteligência Emocional – teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*, pp. 65-80. Porto Alegre: Artemed.

Santos Guerra, M.A. (2004). *A Escola que Aprende*. Porto: ASA

Schein, E. H. (1982). *Psicossociologia organizacional*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Sérieyx, H. (1993). *Le Big Bang des Organizations: Quand l'Enterprise, L'État, les Régions entrent en Mutation*. Paris: Calman-Lévy.

Silva, P. R. (2014). A teoria das organizações in uevora.academia.edu/PauloResendedaSilva, consultado em Março de 2016.

Sotomayor, A.M.; Rodrigues, J. & Duarte, M. (2014). *Princípios de Gestão das Organizações*. Lisboa: Letras e Conceitos.

Srour, R. H. (1998).*Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.

Strati, A. (2000). *Organization and aesthetics*. London: Sage Publications.

Taylor, F.W. (1911). *Principles of Scientific Management*. N.Yorque: Harper & Row.

Torres, L. (1997). *Cultural Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa.* Oeiras: Celta.

Trevarthen, C. (2001). The neurobiological of early communication: intersubjetive regulations in Human brain development. *In A:F:Kelverboer & A. Gramsbergher*

(eds.) Handbook on Brain and behavior in Human Development. Dordrecht: Kluwerr Academic Publishers.

Trigo, J., R. & Costa, J.A. (2008). Liderança nas Organizações Educativas: a Direção por Valores. *In Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educativas*, Vol. 16, n.º 61, pp. 561-582.

Veiga Branco, M.A.R. (2005). *Competência emocional em professores. Um estudo em discurso do campo educativo*. Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Letras do Porto

Villardi, B.Q. & Junior, J.L.P.C. (2007). *Emocionalidade limitada - uma dimensão da aprendizagem coletiva para desenvolver relações cooperativas e solidárias em arranjos produtivos locais*. In Cad EBAPE.BR. vol.5 no.2.

Weber, M. (1971). Os fundamentos da organização burocrática. In Edmundo Campos (Org) *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Weber, M. (1979). *Ensaios de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Weber, M. (1989). *Science as a Vocation*. Londres: Unwin Hyman

Weber, M. (1993). *Economia e sociedade*: fundamentos de sociologia compreensiva. Brasília: Unb Editores.

Weick, K.E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. In *Administrative Science Quartely, 21 (1)*, pp. 1 – 19

Willmott, H. (1998). Re-cognizing the Other: Reflections on a 'New Sensibility' in Social and Organizational Studies. In R.Chia (ed.), *In the realm of Organization: Essays for Robert Cooper*. London: Routledge, pp. 213-241.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas.* Porto: ASA.

Wouters, C. (1989). The Sociology of Emotions and Flight Attendants: Hochschild's Managed Heart. *Theory, Culture & Society*, 6 (1): 95-123.

Wouters, C. (1998). Balancing Sex and Love since 1960s' 'Sexual Revolution'. In *Theory, Culture & Society, 15 (3-4)*, pp. 187-214.

Anexos

Anexo I -Extratos dos Livros de Atas

Atas 2013-2014

Página nº 4

4- No Adjunto do Diretor, professor Ângelo Miguel Pereira Dias a competência para praticar os seguintes atos: ----------
4.1- Superintender nas diversas plataformas informáticas, em matéria de gestão e manutenção, designadamente nas aplicações da JPMabreu (Sumários, Multiusos, Alunos e Sase); --
4.2- Implementação dos sumários eletrónicos em contexto de sala de aula em todo o agrupamento, dinamizando as necessárias ações de formação ao pessoal docente;----------
4.3- Supervisionar, em articulação com a Assessora, Alexandra Gomes e o responsável pelo PTE, em todo o funcionamento do parque informático do agrupamento, nomeadamente: -------
- Centralização das bases de dados na escola sede; ----------
- Redefinição da rede informática, por forma a uniformizar os dois estabelecimentos principais, a escola sede e a EB 2/3 de Taíde, com recurso ao CATE (Centro de Apoio Tic às escolas);---------
- Gestão/Apoio às bibliotecas, designadamente na manutenção dos programas de catalogação e empréstimo;----------
- Manutenção dos equipamentos informáticos;----------
4.4- Articular com a entidade responsável pelos equipamentos informáticos das EB1s/JIs, toda a logística necessária ao bom funcionamento das mesmas; ----------
4.5- Continuar a colaborar com o Secretariado de Exames na gestão dos programas PFEB, ENEB e ENES; ----------
4.6- Implementação eletrónica do tratamento sócio biográfico de toda a comunidade discente, nomeadamente, através do recurso aos formulários do "Google drive";----------
4.7 — Efetuar despacho do expediente. ----------
4.8 — Convocar reuniões;----------

Página 8

No dia seis de setembro, pelas nove horas e trinta decorrerão vários "Workshops" da responsabilidade da equipa PTE, bem como, será concretizada uma ação sobre a escrituração eletrónica dos sumários, dinamizada pelo ajunto da direção, professor Ângelo Dias, destinada a todo o corpo docente que lecionará na escola EB 2/3 de Taíde, uma vez que, no presente ano letivo, esta modalidade de escrituração eletrónica dos sumários, será igualmente adotada;------

Página 37

Continuando a versar sobre a ordem de trabalhos, e no que reporta ao conteúdo do seu quinto ponto, o adjunto da Direção, professor Ângelo Dias, elencou um conjunto de intervenções que, em colaboração com o Técnico Superior, Rui Picas, têm implementado, a saber: ----------
- Implementação do GIAE online no agrupamento. Trata-se duma aplicação instalada num servidor do Agrupamento. Serve para os Alunos, Encarregados de Educação, Pessoal docente e não docente consultarem diferentes dados da escola e do seu cartão. Podem fazê-lo através da Internet em qualquer lugar do mundo. Para o efeito serão, oportunamente, disponibilizados os respetivos códigos de acesso, os quais serão distribuídos, preferencialmente, nas reuniões com os encarregados de educação destinadas ao conhecimento das avaliações do primeiro período. Na oportunidade, será pedido a todos os Diretores de Turma, para que promovam uma breve apresentação demonstrativa das

funcionalidades desta ferramenta. ----------
Os professores e os restantes funcionários levantam igualmente os seus códigos nos serviços de administração escolar do agrupamento. ----------
Para se aceder ao GIAE Online bastará entrar na página de Internet do Agrupamento acedendo a www.espl.edu.pt e clicando na imagem que corresponde ao GIAE Online. Em alternativa poderá aceder diretamente através do portal do GIAE Online em www.GIAE.pt e procurar as duas escolas do nosso agrupamento. ----------
- Elaboração de rede informática cablada na biblioteca de Taíde, por forma a acrescentar um maior número de máquinas, bem como a execução de acessos mais rápidos. Complementarmente será efetuada uma atualização da catalogação da respetiva base de dados.
- Manutenção do parque informático, designadamente através da configuração de todos os quadros interativos existentes no agrupamento, bem como, duma vistoria geral a todos os computadores, quer das salas de aula, quer dos serviços de administração escolar, recorrendo para o efeito, à colaboração dos estagiários dos cursos profissionais de informática. ----------
- Alteração da sala oito com o propósito de a apetrechar de componentes equiparadas a um laboratório de eletrónica, tornando-a, deste modo, com capacidade ambivalente para serem ministradas aulas de informática e/ou de eletrónica, na suas vertentes mais práticas. ----------
- Ligação das salas exteriores à rede minedu, permitindo, deste modo, a implementação em todo o universo de salas do agrupamento, da escrituração eletrónica dos sumários.----------

Página 83

- A equipa designada para a elaboração dos horários será constituída, pelos professores, Manuela Maria Leitão, Mário Moura e Ângelo Dias, devidamente assessoradas pela Adjunta, Paula Leite.----------

Página 85

Regozijou-se com o trabalho desenvolvido pelo Adjunto, Ângelo Dias, nomeadamente, nas matérias ligadas ao parque informático, na articulação dos diferentes interfaces entre os diversos estabelecimentos e na gestão dos programas de sumários e do servidor. O seu trabalho de supervisão constante de todos os equipamentos informáticos, devidamente assessorado pelo Técnico Superior, Rui Picas, bem como, a sua capacidade de autonomia na interlocução com as entidades do ministério da educação, tem representado uma incomensurável mais-valia para o regular funcionamento do Agrupamento. ----------

Atas 2013-2014

Página 5

4- No Adjunto do Diretor, professor Ângelo Miguel Pereira Dias a competência para praticar os seguintes atos: ----------
4.1- Superintender nas diversas plataformas informáticas, em matéria de gestão e manutenção, designadamente nas aplicações da JPMabreu (Sumários, Multiusos, Alunos e Sase); --
4.2- Implementação dos sumários eletrónicos em contexto de sala de aula em todo o agrupamento, dinamizando as necessárias ações de formação ao pessoal docente;----------
4.3- Supervisionar, em articulação com a Assessora, Alexandra Gomes e o responsável pelo

PTE, em todo o funcionamento do parque informático do agrupamento, nomeadamente: -------
- Centralização das bases de dados na escola sede; ----------
- Redefinição da rede informática, por forma a uniformizar os dois estabelecimentos principais, a escola sede e a EB 2/3 de Taíde, com recurso ao CATE (Centro de Apoio Tic às escolas); ---------
- Gestão/Apoio às bibliotecas, designadamente na manutenção dos programas de catalogação e empréstimo;----------
- Manutenção dos diferentes equipamentos informáticos de todos os estabelecimentos que compõem o agrupamento ;----------
4.4- Articular com a entidade responsável pelos equipamentos informáticos das EB1s/Jis, toda a logística necessária ao bom funcionamento das mesmas; ----------
4.5- Continuar a colaborar com o Secretariado de Exames na gestão dos programas PFBEB, ENEB e ENES; ----------
4.6- Continuação da implementação eletrónica do tratamento sócio biográfico de toda a comunidade discente, nomeadamente, através do recurso aos formulários do "Google drive"; -
4.7 — Efetuar despacho do expediente. ----------
4.8 — Convocar reuniões;----------

Página 12/13

---------- Continuando a dar provimento ao preceituado na ordem de trabalhos, o Diretor prestou algumas informações sobre o andamento das obras na escola EBI de Taíde, tendo, nomeadamente, referido que as mesmas estarão concluídas a tempo de se iniciar o ano letivo com a receção aos pais e encarregados de educação dos alunos do primeiro ciclo. A ala que está a sofrer a intervenção camarária é a sul, passando a contemplar oito salas de aula, uma para cada turma do primeiro ciclo, uma sala de ocupação de tempos livre e duas de informática, uma das quais totalmente equipada com a versão dois dos computadores Magalhães.----------

Aproveitou a oportunidade para solicitar ao Adjunto, professor Ângelo Dias, que exerça uma ação de acompanhamento das referidas obras e que, no início da próxima semana, em conjugação com o Técnico Superior Rui Picas, proceda às necessárias alterações dos equipamentos educativos (quadros interativos, projetores multimédia, redes, entre outros).----
Por último o Diretor empreendeu um ponto de situação sobre as comemorações das atividades do Dia do Diploma, as quais terão lugar na próxima sexta-feira (dia dez). A cerimónia da entrega dos prémios decorrerá em simultâneo na escola sede e na EBI de Taíde, ficando incumbido o adjunto Ângelo Dias de preparar toda a logística necessária à emissão por videoconferência da Sessão. ----------

Página 27

Por último o Diretor empreendeu um ponto de situação sobre as comemorações das atividades do Dia do Diploma, as quais terão lugar na próxima sexta-feira (dia dez). A cerimónia da entrega dos prémios decorrerá em simultâneo na escola sede e na EBI de Taíde, ficando incumbido o adjunto Ângelo Dias de preparar toda a logística necessária à emissão por videoconferência da Sessão. ----------

Página 38

No momento terminal da reunião o Adjunto, professor Ângelo Dias empreendeu um ponto de

situação sobre os preparativos da festa de Natal do 1º ciclo, da escola EBI do Ave, a qual decorrerá no próximo dia doze de dezembro, no auditório de Fontarcada. Informou, nomeadamente que, em conjunto com os alunos da turma, P28 já montou toda a logística de som e luz e escalou a equipa que será responsável pela produção multimédia do mesmo.--------
Referiu também que continua o seu esforço de manutenção do parque informático, designadamente através da configuração de todos os quadros interativos existentes no agrupamento, bem como, duma vistoria geral a todos os computadores, quer das salas de aula, quer dos serviços de administração escolar, recorrendo para o efeito, à colaboração dos alunos da respetiva Turma (P33) e do Técnico Superior, Rui Picas. ----------
Concluiu os seus considerandos referindo-se à AEPLTV (televisão do agrupamento), referindo que, em conjunto com o professor José Braga, se encontra a atualizá-la, por forma a que a mesma possa espelhar o pulsar de todas as atividades que o agrupamento tem dinamizado ao longo da sua curta existência.----------

Página 45/46

Continuando a sequenciar os quesitos constantes na ordem de trabalhos, o Diretor solicitou a intervenção do Adjunto, Ângelo Dias com o propósito do mesmo efetuar um ponto de situação sobre o processo de contratualização dos serviços de telecomunicações para o agrupamento. No uso da palavra o mesmo referiu que o contrato com a empresa NOS termina no próximo dia vinte e três do corrente e que já tem em mãos um dossiê completo apresentado pela PT comunicações, o qual versa os seguintes pressupostos: ----------
- Aquisição de 2 pacotes MEO 5 O : um para a escola básica do Ave e outro para a escola sede acrescido dum cartão com chamadas ilimitadas. O valor aproximado destes serviços será de trezentos e trinta e nove euros; ----------
- A contratualização destes serviços abarca os seguintes produtos: ----------
i) sete números de telemóvel para elementos da direção com chamadas e sms ilimitados e 500MB/mês de internet por cartão;----------
ii) dois cartões para as centrais das duas escolas com chamadas e sms ilimitados; ----------
iii) dois telefones fixos, um em cada escola, com chamadas ilimitadas para redes fixas nacionais e 50 destinos internacionais (21h às 9h); ----------
iv) duas internets móveis com 5gb mensais; ----------
v) duas internets fixas, uma em cada escola, com tráfego ilimitado. ----------
- Fica tudo configurado para que as chamadas móveis sejam efetuadas por telemóvel através interface GSM de um cartão na central telefónica e as fixas serão sempre efetuadas pelo telefone fixo. Desta forma os valores não sofrerão grandes variações, a não ser que haja chamadas internacionais diurnas. Para esta implementação é necessário adquirir um interface GSM de um cartão para a central telefónica da EBI do AVE no valor de 470 (implementação incluída). ----------
Com esta política racionaliza-se os custos ao permitir que apenas uma entidade seja fornecedora dos serviços de telecomunicações, com manifestas vantagens concorrenciais para o agrupamento, o qual por uma redução substantiva de custos fica servido com muito mais valências.----------

Página 86

A equipa designada para a elaboração dos horários será constituída, pelos professores, Manuela Maria Leitão, Mário Moura e Ângelo Dias, devidamente assessoradas pela Adjunta, Paula Leite.----------

Página 88

Enalteceu o trabalho desenvolvido pelo Adjunto, Ângelo Dias, nomeadamente, nas matérias ligadas ao parque informático, na articulação dos diferentes interfaces entre os diversos estabelecimentos e na gestão dos programas de sumários e do servidor. O seu trabalho de supervisão constante de todos os equipamentos informáticos, bem como, a sua capacidade de autonomia na interlocução com as entidades do ministério da educação, tem representado uma incomensurável mais-valia para o regular funcionamento do Agrupamento. Não olvidou o seu papel na dinamização da AEPLTV como um extraordinário meio de divulgação de todo o pulsar do agrupamento. ----------

2015-2016

Pág. 4-5

- No Adjunto do Diretor, professor Ângelo Miguel Pereira Dias a competência para praticar os seguintes atos: ----------
4.1- Superintender nas diversas plataformas informáticas, em matéria de gestão e manutenção, designadamente nas aplicações da JPMabreu (Sumários, Multiusos, Alunos e Sase); --
4.2- Implementação dos sumários eletrónicos em contexto de sala de aula em todo o agrupamento, dinamizando as necessárias ações de formação ao pessoal docente;----------
4.3- Supervisionar, em articulação com a Assessora, Alexandra Gomes e o Técnico Superior, professor Rui Picas, em todo o funcionamento do parque informático do agrupamento, nomeadamente: ----------
- Centralização das bases de dados na escola sede; ----------
- Redefinição da rede informática, por forma a uniformizar os dois estabelecimentos principais, a escola sede e a EBI do AVE, com recurso ao CATE (Centro de Apoio Tic às escolas); ----------
- Gestão/Apoio às bibliotecas, designadamente na manutenção dos programas de catalogação e empréstimo;----------
- Manutenção dos diferentes equipamentos informáticos de todos os estabelecimentos que compõem o agrupamento ;----------
4.4- Articular com a entidade responsável pelos equipamentos informáticos das EB1s/Jis, toda a logística necessária ao bom funcionamento das mesmas; ----------
4.5- Continuar a colaborar com o Secretariado de Exames na gestão dos programas PFBEB, ENEB e ENES; ----------
4.6- Continuação da iimplementação eletrónica do tratamento sócio biográfico de toda a comunidade discente, nomeadamente, através do recurso aos formulários do “Google drive”; -
4.7 — Efetuar despacho do expediente. ----------
4.8 — Convocar reuniões;----------

Página 29

Por último o Diretor empreendeu um ponto de situação sobre as comemorações das atividades do Dia do Diploma, as quais terão lugar na próxima sexta-feira (dia dezasseis). A cerimónia da entrega dos prémios decorrerá no Auditório de Fontarcada, ficando incumbido o adjunto Ângelo Dias de preparar toda a logística necessária à produção audiovisual do espetáculo.----------

Página 37

Informou, igualmente, que já se encontra afixado o respetivo calendário das reuniões, o qual, em face da sua duração de duas horas, só foi possível condensar em três dias – dezoito, vinte e um e vinte e dois de Dezembro, em virtude de se centralizarem os respetivos conselhos de turma na escola sede. Pese embora esta situação, no presente período, não foi possível constituir um secretariado de receção de documentação. Deste modo, os Adjuntos Ana Paula Henriques e Ângelo Dias, bem como a assessora, Alexandra Gomes e o Coordenador da EBI do AVE, professor Mário Moura, efetuarão uma primeira receção e conferência da documentação emanada dos conselhos de turma, enquanto a adjunta Paula Leite e o Subdiretor, Renato Almeida, para além de auxiliarem em idêntica prestação, serão os responsáveis pela leitura das atas, bem como pela elaboração duma síntese das mesmas. ----------

Página 47

O Delegado de segurança, em colaboração com os elementos da Direção, irá, a breve prazo, proceder ao preenchimento da plataforma da DGESTE – NORTE relativa à monitorização das atividades realizadas e/ou que o venham a ser, em matéria de segurança, bem como divulgar o plano de emergência das escolas EBI do AVE e da SEDE, conducente à efetivação do exercício anual previsto nos respetivos normativos vigentes. Para o efeito contará com a colaboração da turma P33 sob supervisão do Adjunto do Diretor, professor Ângelo Dias, também na qualidade de docente da referida turma. ----------

Página 49

Dando sequência ao exarado na ordem de trabalhos, e por forma a preparar a avaliação externa do agrupamento, a qual, em princípio decorrerá no ocaso deste período, o Diretor empreendeu um ponto de situação, referindo, nomeadamente, o seguinte: ----------
- Já compilou os documentos estruturantes conducentes a serem enviados à IGEC-Norte até ao próximo dia dezanove do corrente mês, nomeadamente, Projeto Educativo, regulamento Iinterno, relatório de autoavaliação, plano anual ou plurianual de atividades, planos de estudo e de desenvolvimento do currículo. ----------
- O Documento de apresentação do agrupamento está já a ser convenientemente estruturado. Para o efeito o Subdiretor ficou incumbido de estruturar os principais conteúdos em termos de texto que enformarão o documento; os colegas Mário Moura e Paula Leite, analisarão detalhadamente a questão dos resultados escolares enquanto o adjunto, Ângelo Dias, será o responsável pela criação do modelo de apresentação do mesmo. ----------

Página 55

O Senhor Diretor mandatou os Adjuntos, Paula Henriques e Ângelo Dias para prepararem a participação do agrupamento na Mostra Pedagógica da Universidade do Minho a qual terá lugar nos próximos dias sete e oito de abril no pavilhão multiusos em Guimarães. De igual, aproveitarão os materiais entretanto preparados para participarem, igualmente, na mostra da oferta formativa do agrupamento de escolas Professor Gonçalo Sampaio, o qual decorrerá em meados do próximo mês. ----------

Página 63

Por último, dinamizarão a mostra pedagógica do nosso Agrupamento no próximo dia catorze de abril, a qual contará com a presença de diferentes instituições do ensino superior, bem como, procurará divulgar junto dos nossos alunos do ensino básico, as ofertas formativas do ensino secundário. ----------

Por último o Diretor manifestou o seu contentamento pela forma como decorreu na manhã de hoje a Mostra Pedagógica da Escola, aproveitando o ensejo para reconhecer o excelente trabalho desenvolvido pelos adjuntos, Paula Henriques e Ângelo Dias. ----------

Anexo II - Relatório da Avaliação Externa das Escolas

Inspeção-Geral da Educação e Ciência

AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS

Relatório

Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso

2015
2016

Área Territorial de Inspeção do Norte

CONSTITUIÇÃO DO AGRUPAMENTO

Jardins de Infância e Escolas	EPE	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	ES
Escola Secundária de Póvoa de Lanhoso				•	•
Escola Básica do Ave, Póvoa de Lanhoso		•	•	•	
Jardim de Infância de Garfe, Póvoa de Lanhoso	•				
Jardim de Infância de Simães, Póvoa de Lanhoso	•				
Jardim de Infância de Sobradelo da Goma, Póvoa de Lanhoso	•				
Jardim de Infância de Taíde, Póvoa de Lanhoso	•				
Jardim de Infância de Travassos, Póvoa de Lanhoso	•				

1 – INTRODUÇÃO

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a autoavaliação e para a avaliação externa. Neste âmbito, foi desenvolvido, desde 2006, um programa nacional de avaliação dos jardins de infância e das escolas básicas e secundárias públicas, tendo-se cumprido o primeiro ciclo de avaliação em junho de 2011.

A então Inspeção-Geral da Educação foi incumbida de dar continuidade ao programa de avaliação externa das escolas, na sequência da proposta de modelo para um novo ciclo de avaliação externa, apresentada pelo Grupo de Trabalho (Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março). Assim, apoiando-se no modelo construído e na experimentação realizada em doze escolas e agrupamentos de escolas, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) está a desenvolver esta atividade consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro.

O presente relatório expressa os resultados da avaliação externa do Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso, realizada pela equipa de avaliação, na sequência da visita efetuada entre 7 e 10 de março de 2016. As conclusões decorrem da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, em especial da sua autoavaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, das respostas aos questionários de satisfação da comunidade e da realização de entrevistas.

Espera-se que o processo de avaliação externa fomente e consolide a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para o Agrupamento, constituindo este documento um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e áreas de melhoria, este relatório oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.

A equipa de avaliação externa visitou a escola-sede do Agrupamento, a escola básica do Ave e os jardins de infância de Simães e de Travassos.

ESCALA DE AVALIAÇÃO

Níveis de classificação dos três domínios

EXCELENTE – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e muito acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais consolidadas, generalizadas e eficazes. A escola distingue-se pelas práticas exemplares em campos relevantes.

MUITO BOM – A ação da escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes.

BOM – A ação da escola tem produzido um impacto em linha com os valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. A escola apresenta uma maioria de pontos fortes nos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais eficazes.

SUFICIENTE – A ação da escola tem produzido um impacto aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. As ações de aperfeiçoamento são pouco consistentes ao longo do tempo e envolvem áreas limitadas da escola.

INSUFICIENTE – A ação da escola tem produzido um impacto muito aquém dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fracos sobrepõem-se aos pontos fortes na generalidade dos campos em análise. A escola não revela uma prática coerente, positiva e coesa.

A equipa regista a atitude de empenhamento e de mobilização do Agrupamento, bem como a colaboração demonstrada pelas pessoas com quem interagiu na preparação e no decurso da avaliação.

O relatório do Agrupamento apresentado no âmbito da
Avaliação Externa das Escolas 2015-2016 está disponível na página da IGEC.

2 – Caracterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Póvoa de Lanhoso, criado em junho de 2012, é uma unidade orgânica intermunicipal e situa-se no distrito de Braga. A sua constituição decorre da agregação da Escola Secundária de Póvoa de Lanhoso com o Agrupamento de Escolas do Ave, avaliados, no primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, em 2007 e 2010, respetivamente. É constituído por cinco jardins de infância, uma escola básica e a Escola Secundária de Póvoa de Lanhoso (escola-sede).

No ano letivo 2015-2016, a população escolar é constituída por 1380 crianças e alunos, distribuídos por 65 grupos/turmas: 112 (sete grupos) frequentam a educação pré-escolar; 164 (10 turmas) o 1.º ciclo do ensino básico; 106 (cinco turmas) o 2.º ciclo; 378 (18 turmas) o 3.º ciclo; 390 (14 turmas) os cursos científico-humanísticos do ensino secundário; 207 (10 turmas) os cursos profissionais e 23 (uma turma) os cursos vocacionais, de nível básico.

O Agrupamento é frequentado por 97 crianças e alunos de outras nacionalidades. Relativamente à ação social escolar, verifica-se que 57% dos alunos não beneficiam de auxílios económicos. Já no que respeita às tecnologias de informação e comunicação, 65% dos alunos do ensino básico possuem computador com Internet, em casa, sendo que, no ensino secundário, este valor é de 82%.

Os dados relativos à formação académica dos pais e das mães dos alunos do ensino básico revelam que 4% têm formação superior e 9,9% o ensino secundário. No que se refere aos pais e às mães dos alunos do ensino secundário, observa-se que 4% tem habilitação de nível superior e 11% possui o ensino secundário. Quanto à ocupação profissional, 11,2% dos pais/mães dos alunos do ensino básico exercem profissões de nível superior e intermédio, sendo que, no ensino secundário, este valor é de 9,7%.

A educação e o ensino são assegurados por 133 docentes, dos quais 92,5% pertencem aos quadros. A experiência profissional é muito significativa, pois 97% lecionam há 10 ou mais anos. O pessoal não docente é composto por 63 profissionais, dos quais 96,8% têm 10 ou mais anos de serviço, onde se incluem: um coordenador técnico, dois técnicos superiores, 11 assistentes técnicos, um encarregado operacional e 48 assistentes operacionais.

De acordo com os dados de referência disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência relativamente ao ano letivo de 2013-2014, os valores das variáveis de contexto do Agrupamento, quando comparados com os das outras escolas públicas, são bastante desfavoráveis. Refere-se, em particular, a percentagem de alunos que não beneficia de ação social escolar e a média do número de anos da habilitação dos pais e das mães.

3 – Avaliação por domínio

Considerando os campos de análise dos três domínios do quadro de referência da avaliação externa e tendo por base as entrevistas e a análise documental e estatística realizada, a equipa de avaliação formula as seguintes apreciações:

3.1 – Resultados

Resultados académicos

Na educação pré-escolar, a evolução das aprendizagens das crianças e a sua avaliação, de natureza essencialmente formativa, é registada em instrumentos próprios, tendo como referência as áreas de conteúdo das orientações curriculares. As sínteses de avaliação trimestral, que assumem a forma narrativa por área de conteúdo, são partilhadas com os pais e encarregados de educação, em reuniões agendadas para o efeito. O resultado das aprendizagens é objeto de análise no departamento curricular,

no final de cada período e no final do ano escolar, onde se identificam as áreas de maior e menor progresso e reorienta a ação educativa. Esta informação é partilhada, também, com os docentes do 1.º ciclo, por forma a assegurar os procedimentos de sequencialidade das aprendizagens para este ciclo de ensino.

Em 2012-2013, primeiro ano em que existem resultados do Agrupamento na sequência da agregação de escolas, considerando os modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo, verifica-se que as taxas de conclusão nos 4.º e 6.º anos e a média das classificações do exame nacional de matemática A e história A, no ensino secundário, situam-se acima dos valores esperados. Por sua vez, as taxas de conclusão dos 9.º e 12.º anos, a percentagem de positivas nas provas finais de português no 4.º ano e de matemática nos 4.º, 6.º e 9.º anos situam-se aquém dos valores esperados. Os indicadores relativos à percentagem de positivas nas provas finais de português dos 6.º e 9.º anos e a média das classificações no exame nacional de português do 12.º ano estão em linha com os valores esperados.

Em 2013-2014, os resultados contextualizados apresentam uma melhoria em todos os indicadores de análise, exceto na percentagem de positivas nas provas finais de matemática do 6.º ano e português do 9.º ano, que está aquém do valor esperado. Acima do valor esperado situam-se as taxas de conclusão dos 4.º, 6.º, 9.º e 12.º anos, a percentagem de positivas nas provas finais de português dos 4.º e 6.º anos e matemática do 9.º ano, bem como a média das classificações nos exames nacionais de português, matemática A e história A, do ensino secundário. Em linha com o valor esperado encontra-se a percentagem de positivas nas provas finais de matemática do 4.º ano.

A análise comparativa dos resultados internos e externos do Agrupamento em 2013-2014, com os das escolas públicas do país, permite verificar que os indicadores em análise situam-se acima ou próximos da mediana. Em síntese, os resultados observados estão globalmente acima os valores esperados.

Os fatores explicativos para o insucesso identificados pelo Agrupamento focam-se em fatores externos de natureza social e familiar. Em relação à anterior avaliação externa, releva-se a participação e o envolvimento dos pais e encarregados de educação, que melhorou significativamente, o reforço e a diversificação das medidas de promoção do sucesso escolar, assim como a reformulação e adequação de estratégias e metodologias de ensino. Mesmo considerando estes fundamentos, uma reflexão alargada sobre fatores explicativos internos do (in)sucesso potenciará a melhoria contínua dos resultados, garantindo o sucesso de todos os alunos.

Os cursos profissionais, no ciclo de formação de 2012-2013 a 2014-2015, apresentam as seguintes taxas de conclusão e de empregabilidade, respetivamente: Técnico de Multimédia – 66,7% e 57,1%; Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores – 47,8% e 45,5%; Técnico de Turismo Ambiental e Rural – 70,8% e 29,4%. No curso de Técnico de Receção, único curso com três ciclos de formação consecutivos, as taxas de conclusão e de empregabilidade apresentam uma tendência descendente.

De acordo com os dados disponibilizados, as taxas de abandono escolar, em 2014-2015ocorrem no 8.º ano de escolaridade (5,7%); no 1.º ano dos cursos profissionais (9%), e no ano terminal do curso de educação e formação (11,7%).

Resultados sociais

A ação educativa, assente nos princípios, finalidades e áreas prioritárias expressos no projeto educativo, releva o desenvolvimento integral dos alunos, focalizado na valorização das dimensões da cidadania, língua e cultura, ciência e tecnologia, formação profissional, educação ambiental e para a saúde, desporto e visão europeia da educação. A sua concretização é evidente em várias iniciativas com impacto na proficiência do português e do inglês e nos desempenhos em matemática e nas ciências experimentais, com tradição na comunidade.

A vertente solidária constitui uma forte componente na formação dos alunos, reconhecida pelo Ministério da Educação e Ciência pela atribuição de selos de *Escola Voluntária,* em 2013, e *Escola Intercultural,* no biénio 2012-2013 a 2013-2014. Neste âmbito, são dinamizadas ações específicas em colaboração com a associação *em Diálogo*, tais como: *Vencer o Tempo*, uma tutoria intergeracional, *O meu amigo sénior*, *Fazer toda a diferença com o que não te faz diferença*, *Dez milhões de estrelas, um gesto pela paz*, a angariação de vestuário, alimentos e brinquedos para famílias carenciadas da comunidade, *Pirilampo mágico* e *Um dia pela vida*.

Os alunos participam nos órgãos em que têm assento, na organização de eventos e atividades com a colaboração e dinamismo da associação de estudantes e, ainda, nas reuniões organizadas pelo diretor com os docentes titulares de grupo/turma e os diretores de turma.

A intervenção e a responsabilização dos alunos nas decisões que lhes dizem respeito têm vindo a desenvolver-se e a assumir importância na vida escolar, afigurando-se importante o aprofundamento da sua corresponsabilização e a procura de soluções para a melhoria dos desempenhos.

No último triénio, face aos dados disponibilizados, a indisciplina em contexto de sala de aula é residual. Apesar de ser dada uma atenção especial a esta dimensão, ocorreram algumas situações que originaram procedimentos disciplinares com aplicação de medidas sancionatórias de suspensão da escola até cinco dias, no 3.º ciclo, em 2012-2013. Foram implementadas regras claras e comuns, a nível dos conselhos de turma, para além da organização e realização de debates, reflexões e ações de sensibilização, dinamizadas pelos diretores de turma ou entidades externas, nomeadamente o Serviço para a Promoção da Igualdade do Género da Câmara Municipal de Póvoa de Lanhoso.

O Agrupamento conhece o percurso dos seus alunos após terminarem a escolaridade, quer dos que ingressaram no ensino superior, quer dos que ingressaram no mercado de trabalho. Existe uma relação de proximidade com aqueles alunos que não prosseguiram estudos e optaram pelo ingresso no mercado de trabalho. Este conhecimento contribui para aferir o impacto das aprendizagens realizadas, fundamentar a oferta educativa definida, proceder à sua reorientação e sensibilizar as empresas locais ou regionais para a empregabilidade.

Reconhecimento da comunidade

A comunidade educativa, em geral, manifesta satisfação pelo serviço educativo prestado, conforme está bem evidenciado nas respostas aos questionários de satisfação aplicados no âmbito do presente processo de avaliação externa.

As respostas que merecem uma concordância mais significativa estão relacionadas com a disponibilidade e proximidade do diretor, a ação do diretor de turma e o conhecimento das regras de funcionamento da escola e dos critérios de avaliação. Relativamente aos aspetos em que a percentagem de concordância é menor, destaca-se o conforto das salas de aula e o serviço do refeitório, na escola-sede.

O Agrupamento desenvolve ações de estímulo e valorização dos resultados dos seus alunos, destacando-se a festa de finalistas, o quadro de excelência escolar, de mérito e de valor, a conquista de troféus, menções honrosas e galardões no âmbito da participação em eventos nacionais e internacionais, relacionados com o desporto escolar, a dimensão europeia da educação e o programa *Eco-Escolas*. A câmara municipal associa-se a esta dinâmica de estímulo e valorização dos resultados, através da atribuição de prémios de mérito escolar, no final do 1.º ciclo, e da concessão de bolsas de estudo para os alunos do ensino secundário e para os que ingressam no ensino superior.

As iniciativas do Agrupamento direcionadas para a capacitação para a vida pós-escolar dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, a sensibilização de entidades para a organização e acompanhamento da formação em contexto de trabalho dos cursos profissionais e da prática simulada dos cursos vocacionais são estratégias que facilitam a concretização destas dimensões.

As práticas instituídas e o trabalho desenvolvido revelam um forte contributo na educação/formação dos alunos, com impacto no desenvolvimento sociocultural e económico do meio envolvente, muito valorizado pela comunidade educativa.

Em síntese, a ação do Agrupamento tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes. Tais fundamentos justificam a atribuição da classificação de **MUITO BOM** no domínio **Resultados.**

3.2 – Prestação do serviço educativo

Planeamento e articulação

O planeamento da ação educativa é sustentado por princípios orientadores, dimensões de formação, áreas prioritárias, metas e objetivos, estratégias de ação e processos de operacionalização. A definição e implementação das respostas educativas para todos os alunos assentam numa visão ampla do currículo e atendem à heterogeneidade das crianças/alunos.

No âmbito da articulação curricular vertical, os departamentos curriculares, os grupos de recrutamento e os coordenadores de ano nos 2.º e 3.º ciclos norteiam-se por um conjunto de linhas orientadoras comuns, definidas de forma plural e partilhada. As planificações anuais e trimestrais são acompanhadas e ajustadas, de forma sistemática, pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. A figura do coordenador de ano nos 2.º e 3.º ciclos agiliza os procedimentos de organização, desenvolvimento e de supervisão do currículo, assim como a identificação de conteúdos suscetíveis de inter e transdisciplinaridade. O trabalho assim organizado permite a seleção de métodos e estratégias que concorrem para a qualidade das aprendizagens e para a melhoria dos resultados, promovendo a sua regulação e a gestão dos saberes nas diferentes áreas/disciplinas.

O Agrupamento desenvolve condições que asseguram a sequencialidade das aprendizagens através de reuniões regulares entre os docentes da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e destes com os do 2.º e, sequencialmente, com o 3.º ciclo. Estes procedimentos encontram-se generalizados e os vários intervenientes neste processo dispõem de tempos escolares comuns para a definição de estratégias.

O conjunto de iniciativas do plano anual, documento transversal e aglutinador, confirma a articulação entre saberes, a adequação ao contexto escolar e abertura ao meio, favorecendo a interdisciplinaridade, a sequencialidade e o desenvolvimento pessoal e social das crianças e alunos. A sua dinamização abrange os departamentos curriculares, os docentes da educação especial, os responsáveis pelos diversos projetos em desenvolvimento, com impacto na participação e interesse dos alunos. O envolvimento de vários parceiros externos, locais e regionais, como a câmara municipal, juntas de freguesias, Santa Casa da Misericórdia local, associação de pais e encarregados de educação, Comunidade Intermunicipal do Ave e a Rede de Empreendedorismo do Ave, contribuem para a concretização de algumas das atividades planeadas.

Os planos de grupo/turma integram informação relevante sobre o percurso escolar das crianças e dos alunos, identificam as situações que merecem maior atenção, as medidas educativas e as estratégias de atuação comuns. São objeto de acompanhamento sistemático e consequente reformulação, sempre que esta seja exigida pelos diferentes momentos de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Contudo, as estratégias e metodologias de diferenciação pedagógica explicitadas, com uma matriz genérica para todas as dificuldades diagnosticadas, carecem das necessárias adequações de acordo com as especificidades das turmas e dos alunos, consciencializando-os das suas capacidades e dificuldades.

O plano de estudos e desenvolvimento curricular, com identificação das intencionalidades educativas associadas às especificidades socioculturais dos alunos, define as linhas de orientação pedagógica e promove a articulação entre as diferentes modalidades de avaliação, definindo critérios de modo a assegurar a coerência entre o que se ensina e o que se avalia.

A sistematicidade do trabalho colaborativo entre docentes revela-se na definição de instrumentos de avaliação e sua aplicação, na partilha de metodologias científicas e práticas pedagógicas, na criação e divulgação de materiais e recursos didáticos, no apoio às dificuldades pontuais dos alunos e na reflexão sobre as atividades desenvolvidas, os conteúdos lecionados e as metas alcançadas.

Práticas de ensino

O Agrupamento organiza e desenvolve iniciativas que valorizam as potencialidades das crianças/alunos, estimulam e incentivam as suas aprendizagens. A transversalidade do reforço positivo, em sala de aula, é particularmente relevada, no desenvolvimento das atividades educativas, tendo em atenção os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Os departamentos curriculares, com a colaboração específica dos diferentes grupos de recrutamento, potenciam a conceção e implementação de estratégias pedagógico-didáticas, que promovem ambientes favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Contudo, ainda não se encontra generalizada a avaliação regular e sistemática da eficácia desta dinâmica interna nos resultados dos alunos.

A ação das bibliotecas escolares, articulada com os equipamentos culturais do município (*Casa da Botica*, *Theatro Club*, *Castelo de Lanhoso*) e os centros interpretativos do território, no domínio cultural e ambiental, amplamente divulgados na página eletrónica do Agrupamento e nos órgãos de comunicação local, contribui também para o desenvolvimento sociocultural dos alunos, a aplicação dos saberes em contextos reais e a promoção dos resultados escolares.

Aos alunos das turmas dos anos de escolaridade sujeitos a avaliação externa está assegurado um acompanhamento para preparação das provas e dos exames nacionais e, ainda, apoio pelos docentes à resolução de dificuldades, via correio eletrónico.

A adequação do ensino às características e particularidades dos alunos com necessidades educativas especiais assenta em práticas generalizadas que definem, acompanham, avaliam e reorientam o percurso escolar. Este trabalho articulado entre os vários atores educativos (docentes do grupo de recrutamento da educação especial, docentes de outros grupos, técnicos e parceiros da área da saúde, da proteção de crianças e jovens, serviços da segurança social e instituições privadas de solidariedade social, o Plano de Desenvolvimento Inclusivo do Ave-Rede de Educação Especial) potencia a avaliação especializada dos alunos, as terapias, a transição para a vida pós-escolar, a formação de docentes, as visitas ao exterior e a prática do desporto. O Agrupamento no sentido de reforçar as respostas educativas, monitoriza o resultado do seu impacto nas aprendizagens e progressos alunos.

Ao sensibilizar serviços e empresas locais para a admissão de alunos com planos individuais de transição para a vida pós-escolar e ao envolver-se nas dinâmicas de formação/sensibilização para docentes e não docentes, pais e encarregados de educação e outros elementos da comunidade, o grupo de recrutamento de educação especial concorre para a afirmação do princípio da inclusão, reforçando a identidade e o reconhecimento do Agrupamento. A convergência dos diferentes intervenientes na elaboração, implementação e acompanhamento dos currículos específicos individuais e dos planos individuais de transição proporciona a concretização de várias atividades de cariz funcional, importantes para a autonomia pessoal e social destes alunos.

As metodologias ativas e experimentais incentivam o despertar da curiosidade, o gosto pela pesquisa e resolução de problemas e o desenvolvimento do sentido crítico de crianças e dos alunos, embora haja

necessidade de investimento na requalificação de espaços e equipamentos para melhorar as práticas laboratoriais.

Esta componente tem caráter transversal e sistemático, contando com a participação e envolvimento de docentes da educação pré-escolar, do 1.º ciclo, de matemática e de ciências experimentais. A sua relevância evidencia-se em iniciativas do plano anual, concretamente no desenvolvimento de clubes, projetos específicos, realização de atividades de campo e atividades relacionadas com a preservação do ambiente e os clubes da floresta.

A valorização da dimensão artística é transversal a todos os níveis de educação e ensino, fomentando o talento artístico e criativo. O Agrupamento privilegia, ainda, a música, com o *Grupo dos Cavaquinhos*, a literatura, a leitura e a escrita criativa, assim como a educação pela arte. A oferta do curso profissional de Técnico de Multimédia tem contribuído para a formação dos alunos e para reforçar a imagem e a projeção externa do Agrupamento, através dos trabalhos que realizam. O produto das atividades artísticas realizadas ao longo do ano será destacado na *Grande Exposição 2016* e outras representações, nomeadamente o teatro, um dos *ex-libris* do Agrupamento, que ocorre nos espaços escolares e da comunidade envolvente.

O acompanhamento e a supervisão da prática letiva, identificados como ponto fraco na avaliação externa anterior, ainda não foram assumidos como dispositivo de melhoria das aprendizagens e do desenvolvimento do desempenho profissional dos docentes. A monitorização da prática letiva em sala de aula ainda acontece, de forma indireta, nas reuniões de departamento curricular, através da verificação do cumprimento dos programas, do desenvolvimento das planificações e da análise e reflexão sobre os resultados escolares.

Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens

A diversificação das formas de avaliação das aprendizagens está generalizada, sendo uma prática com impacto na reorganização das planificações e na mobilização de estratégias diferenciadas de promoção do sucesso. Os alunos são responsabilizados pelos seus resultados escolares, participando, de forma sistemática, em práticas de autoavaliação. A avaliação formativa carece de aprofundamento na sua dimensão reguladora das aprendizagens e do processo de ensino.

Os critérios de avaliação gerais e específicos encontram-se definidos para todos os níveis de ensino, por disciplina/área disciplinar e são conhecidos pelos alunos, pais e encarregados de educação. Os departamentos curriculares, os grupos de recrutamento e os coordenadores de ano procedem à definição dos parâmetros a avaliar. A produção de instrumentos comuns de avaliação, a elaboração conjunta de matrizes e de provas de avaliação, a aferição e uniformização de critérios de correção são estratégias bem conseguidas do ponto de vista das práticas avaliativas.

As medidas de promoção do sucesso escolar organizam-se numa rede diversificada de estratégias com vista a potenciar o desempenho de todos os alunos. Estas medidas, regularmente monitorizadas para decidir sobre a pertinência da sua manutenção ou reformulação, carecem de aprofundamento na avaliação da sua eficácia na melhoria das aprendizagens.

A diversidade da oferta formativa, o trabalho articulado do diretor com os docentes titulares/diretores de turma, os serviços de psicologia, a comissão de proteção de crianças e jovens, os serviços locais de saúde e segurança social, a Santa Casa da Misericórdia e a colaboração de técnicos da rede social da câmara municipal constituem uma estratégia para combater o absentismo e o abandono escolar.

Em conclusão, a ação do Agrupamento tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes, o que justifica a atribuição da classificação de **MUITO BOM** no domínio **Prestação do Serviço Educativo**.

3.3 – Liderança e gestão

Liderança

Os documentos orientadores da ação educativa são coerentes e explicitam uma visão alargada de princípios, finalidades e áreas prioritárias de intervenção. Estabelecem estratégias de ação e processos orientados para a promoção da cidadania, o sucesso educativo, a inclusão e o desenvolvimento artístico, desportivo e tecnológico. A clareza e a pertinência dos objetivos e a formulação de metas quantificadas, avaliáveis e calendarizadas contribuem para o desenvolvimento organizacional e profissional com enfoque na prestação do serviço educativo. As múltiplas iniciativas do plano anual operacionalizam a visão estratégica e consolidam sentido de pertença e de identificação com o Agrupamento.

O diretor exerce uma liderança carismática, marcada pela proximidade, disponibilidade, diálogo, capacidade de resolução de problemas e gestão de conflitos internos, o que, aliado ao caráter humanista que imprime à sua ação, contribui para a motivação e mobilização dos profissionais docentes e não docentes. Apoiado por uma equipa reconhecida, coesa e empenhada, fomenta o princípio da subsidiariedade, corresponsabilizando as lideranças intermédias e os docentes nas ações de melhoria de caráter pedagógico e organizacional.

O Agrupamento estabeleceu parcerias, protocolos de cooperação e articulação com diversas organizações da comunidade, públicas e privadas, que potenciam o desenvolvimento de projetos locais, regionais e internacionais. O município, no âmbito das *Cidades Educadoras*, é o parceiro privilegiado, nomeadamente na disponibilização de transportes, técnicos e assistentes operacionais, na aquisição de equipamentos, na melhoria de instalações, na cedência de equipamentos culturais e na promoção do conhecimento local, nos domínios do património histórico e ambiental.

A rede alargada de parceiros contribui para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, para a promoção dos resultados escolares e para a construção de soluções conjuntas na preparação para a vida pós-escolar dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, para a afirmação e reconfiguração da oferta formativa e, ainda, para o estímulo ao empreendedorismo e à empregabilidade.

A adesão a projetos locais, nacionais e internacionais, com particular relevância para a dinâmica do projeto *Aprender a Ler o Mundo*, através da participação ativa em projetos europeus, como: *WaterMark, Biodiversity of Rivers e Some Cultural Diferences,* constitui um processo de aproximação e aprofundamento internacional no domínio da educação económica, social e cultural dos alunos.

Gestão

O diretor procede a uma gestão criteriosa dos recursos e organiza-os de modo eficaz, sem perder de vista os critérios de natureza pedagógica, de equidade e justiça. Relativamente aos recursos humanos, o perfil, os interesses e as competências de cada um dos profissionais são conciliados com as exigências do desempenho das funções e responsabilidades que são atribuídas.

A organização dos horários, a constituição de turmas e a distribuição do serviço docente atendem a critérios explicitamente estabelecidos, que privilegiam, entre outros, a continuidade pedagógica, a

atribuição do cargo de diretor de turma, o tempo livre dos alunos, a participação e o envolvimento das famílias.

A afetação do pessoal não docente é definida pelo diretor, em colaboração com o coordenador de estabelecimento, o coordenador técnico e o encarregado operacional, assentando numa reflexão prévia sobre os perfis dos assistentes técnicos e operacionais. No caso dos assistentes operacionais, a rotatividade em diferentes setores tem permitido potenciar as caraterísticas e apetências individuais e um conhecimento mais alargado da especificidade de cada tarefa. Esta estratégia revela um impacto eficaz no trabalho que desenvolvem com motivação, no espírito de entreajuda e nas relações interpessoais saudáveis, visíveis na conservação, embelezamento, higiene e limpeza dos espaços interiores e exteriores.

O desenvolvimento profissional do pessoal docente constitui um processo partilhado no levantamento das necessidades de formação e na consequente formalização de um plano de formação, com enfoque na promoção das práticas de ensino e de aprendizagem, no trabalho colaborativo e na supervisão pedagógica. A formação dos docentes é organizada pelo Centro de Formação Contínua de Professores do Sá de Miranda, Câmara Municipal de Póvoa de Lanhoso, serviços locais de saúde, Comunidade Intermunicipal do Ave, Rede de Empreendedorismo do Ave e o Plano para o Crescimento Inclusivo do Ave – Rede de Educação Especial. O pessoal não docente tem frequentado ações de formação, internas e externas, adequadas ao exercício das respetivas funções.

Os circuitos de informação e comunicação são diversificados e eficazes. O correio eletrónico institucional, a página do Agrupamento na internet, a plataforma *Moodle*, os *blogs* (*Clima SOS, Net Ciências e Bio-Net*), o canal de televisão no Meo - *Meo Kanal* -, o telefone, o correio tradicional e o jornal do Agrupamento *Preto no Branco* têm permitido a circulação célere e bem estruturada da informação.

AUTOAVALIAÇÃO E MELHORIA

O processo de autoavaliação constitui uma dinâmica interna conhecida pela comunidade escolar, sob a responsabilidade de uma equipa recentemente alargada a diversos representantes da comunidade escolar. O plano estratégico concebido, para vigorar no período 2013-2016, é ambicioso e focaliza os domínios e áreas prioritárias a avaliar: resultados dos alunos; serviços, apoios e projetos; clima e ambientes educativos; órgãos de direção, administração e gestão e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica.

O relatório final do ano letivo 2014-2015 inclui contributos da anterior equipa e apresenta informação recolhida através de inquérito por questionário em domínios já identificados. O tratamento dos resultados dos alunos é apresentado de modo exaustivo em gráficos estruturados por ciclo/níveis de ensino/ano de escolaridade e turma/disciplinas. Porém, as conclusões não identificam as causas do (in)sucesso, nem apresentam propostas de medidas educativas para reorientar os resultados. Igualmente, não identifica os pontos fortes, focando-se apenas no grau de satisfação da comunidade escolar e nos aspetos a melhorar no funcionamento dos serviços. A elaboração de um plano de melhoria, suportado no processo de autoavaliação, afigura-se necessário para superar ou atenuar as debilidades identificadas

O trabalho desenvolvido em domínios, que já vêm a ser estudados desde 2013-2014, e os procedimentos já projetados são indicativos de práticas de autoavaliação, ainda que o processo careça de uma reflexão a realizar nas diferentes estruturas e órgãos, para dar continuidade e abrangência aos procedimentos de autoavaliação e garantir a adequação das áreas prioritárias às necessidades do Agrupamento. Existe uma conjuntura favorável para que os processos de autoavaliação se consolidem e revertam para a melhoria da qualidade do serviço educativo.

Em conclusão, a ação do Agrupamento tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes, o que justifica a atribuição da classificação de **MUITO BOM** no domínio **Liderança e Gestão**.

4 – Pontos fortes e áreas de melhoria

A equipa de avaliação realça os seguintes pontos fortes no desempenho do Agrupamento:

- O desenvolvimento de projetos locais, nacionais e internacionais, com impacto na articulação e alargamento de saberes, no desenvolvimento pessoal e social dos alunos e na transição para a vida pós-escolar.
- O trabalho colaborativo entre os docentes no planeamento da ação educativa, na organização e desenvolvimento curricular e na sequencialidade entre ciclos e níveis de educação e ensino.
- A concretização de atividades artísticas e experimentais, transversais a todo o Agrupamento, potenciadoras do espírito estético, crítico e científico.
- A ação das bibliotecas escolares, em articulação com os departamentos curriculares e os equipamentos culturais e de preservação do ambiente histórico e ambiental do município, com impacto no desenvolvimento de competências académicas e socioculturais das crianças e alunos.
- A liderança carismática, dialogante e humanista do diretor, apoiado por uma equipa coesa e empenhada, que mobiliza as lideranças intermédias e toda a comunidade escolar, na corresponsabilização do desempenho pedagógico e organizacional.
- A gestão criteriosa dos recursos humanos, orientada por princípios de equidade e transparência, tendo em consideração os percursos profissionais e as competências individuais.

A equipa de avaliação entende que as áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria são as seguintes:

- O reforço na auscultação dos alunos ou seus representantes, envolvendo-os e corresponsabilizando-os na identificação de problemas e soluções eficazes, com impacto na motivação e no incentivo à melhoria dos seus desempenhos e vivências sociais do quotidiano.
- A avaliação das medidas de promoção do sucesso escolar implementadas, que identifique a eficácia do seu impacto na melhoria das aprendizagens e resultados dos alunos, na reorientação de percursos educativos, na reformulação de metodologias e estratégias pedagógico-didáticas.
- O acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula, para partilha de saberes e experiências, generalização de boas práticas e o consequente contributo para o desempenho profissional.
- A consolidação do processo de autoavaliação, com o alargamento das dimensões de análise e a definição de prioridades, de modo a permitir a elaboração consequente de planos de melhoria com impacto na melhoria da prestação do serviço educativo.

11-05-2016

A Equipa de Avaliação Externa: António Patrício, Fátima Marinho, José António Brandão

Concordo.

À consideração do Senhor Inspetor-Geral da Educação e Ciência, para homologação.

A Chefe de Equipa Multidisciplinar da Área Territorial de Inspeção do Norte

Maria Madalena Moreira

2016-05-11

Homologo.

O Inspetor-Geral da Educação e Ciência

Por delegação de competências do Senhor Ministro da Educação nos termos do Despacho n.º 5477/2016, publicado no D.R. n.º 79, Série II, de 22 de abril de 2016