

Emoções e liderança escolar: um estudo com conselhos executivos das escolas públicas portuguesas

GUALBERTO SOARES
Director de escola pública , Portugal

MARGARIDA POCINHO
Professora Associada, Universidade da Madeira, Portugal

1. Introdução

Sabendo da premente necessidade de as pessoas e as organizações se adaptarem às mudanças constantes, afigura-se que compreender as emoções constitui um dos grandes objetivos de todos aqueles que trabalham com pessoas em comunidade educativa. Assim, este estudo justifica a sua importância, em particular, pela forte influência que exercem os processos emocionais no desempenho do comportamento humano e, principalmente, pelo facto de analisar a incidência das emoções e dos líderes das escolas básicas e secundárias públicas da Região Autónoma da Madeira. Estudos anteriores realizados nesta Região evidenciaram a importância da gestão das emoções em contexto escolar (Franco, 2007). A presente investigação procura analisar a influência da emoção na dimensão “liderança”. A emoção é avaliada através dos níveis de inteligência emocional dos líderes escolares, presidentes ou diretores dos conselhos executivos; a liderança é medida através das competências de gestão, avaliadas pelos professores liderados.

2. Liderar a escola com emoção

As emoções possuem uma função que não é apenas individual, embora sejam as pessoas individualmente consideradas a senti-las, a dar-lhes realidade. Já Charles Darwin (citado em Lewis e Havilland-Jones, 2000, p. 505) apresentava a ideia de que mesmo emoções individualmente negativas e repugnantes, como, por exemplo, o medo, cumprem uma função importante em termos de equilíbrio e manutenção da espécie. E a aprendizagem emocional começa muito cedo. Se a mãe ou o pai não verbalizam as emoções da criança e não lhe comunicam, também, sempre que possível, as suas próprias emoções, o vocabulário da criança, tanto o ativo como o passivo, terá lacunas consideráveis no âmbito emocional.

E na Escola? Qual o papel das emoções na ação de liderança escolar? A Escola e seus professores estão sensibilizados para esta realidade? Sabemos que é difícil medir emoções. Neste sentido, optou-se por medir percepções de emoção dos líderes através da TMMS-24. Basicamente esta escala é uma medida da inteligência emocional percebida, definida como a habilidade individual para entender, clarificar e regular emoções.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 61/4 – 15/04/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)
Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



3. Liderança escolar

As interações sociais e profissionais que se geram no ambiente escolar podem contribuir para dar menos peso a uma liderança de cariz mais técnico. Daí, Sanches (1998, p. 57) entender que “as práticas interativas desempenham um efeito mediador e regulador, quer dos modos de catalisar e usar os recursos humanos existentes, quer da influência a exercer sobre outros níveis sistêmicos internos e externos da organização”. Deste ponto de vista, o líder escolar torna-se um especialista que sabe harmonizar, ou mesmo, minimizar eventuais conflitos entre a complexidade pedagógica, a dimensão idiossincrática da escola e os seus conhecimentos pessoais de gestão (Sanches, 1996).

O sucesso de uma liderança centrada na dimensão pessoal não pode ignorar a importância de criar uma cultura que satisfaça as necessidades dos atores organizacionais através de fatores motivadores. Deveria passar a ser norma de quem lidera uma escola saber escutar as ideias dos outros e expor as suas, conciliando atitudes de cordialidade e firmeza de posições. Assim, poderá referir-se que a eficiência nas organizações e, neste caso específico, na organização Escola, depende da existência de uma liderança adequada, quando e sempre que for necessário (Whitaker, 2000).

No presente estudo, a liderança é operacionalizada através de um conjunto de competências de gestão e de respetivos papéis, avaliados pelos professores liderados (Quinn, Faerman, Thompson e Mcgrath, 1990).

4. Competências de gestão na escola

O conceito de gestão está relacionado com o conhecimento e a prática que fazem as organizações funcionarem em relação a determinados objetivos. No presente estudo, a escola é o espaço público escolhido pela sociedade para, através das suas ações, atingir objetivos educacionais. A escola, tanto como organização ou instituição da sociedade, surgiu pela necessidade de conservação e de desenvolvimento cultural. É através da direção tomada pelo processo educativo na escola que poderemos considerá-la como instituição capaz de transmitir, através da sua *praxis*, tanto os conhecimentos e os valores considerados válidos, como o processo de construção e produção educativa.

É em contexto escolar que se procura perceber como são avaliados os diretores ou presidentes de conselhos executivos, nas suas vivências e competências reveladas, através da opinião dos professores liderados.

Assim, o principal objetivo da presente investigação é verificar se a diferentes tipos de emoções percebidas pelos líderes escolares (operacionalizados aqui pelos Diretores/Presidentes de Conselhos Executivos de Escolas), correspondem diferentes competências de gestão escolar medidas pelos professores por si liderados. Pretende avaliar, também, a tipologia emocional do líder escolar consoante a idade, tempo de serviço em cargos de liderança e número de outros cargos exercidos anteriormente. Por último, saber se, para além da tipologia emocional, o género do líder ou o meio de localização da escola influenciam as competências de gestão escolar.

5. Metodologia

5.1 Amostra

Esta é uma investigação do tipo quantitativo, descritivo, amostral (com duas amostras) e transversal. A definição e seleção da amostra 1 teve como único critério o facto de os participantes (a seguir designados por líderes) ocuparem a Presidência dos Conselhos Executivos numa amostra de 27 escolas públicas portuguesas do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Secundário da Região Autónoma da Madeira. A seguir, selecionaram-se aleatoriamente cerca de 35% de professores (a seguir designados por "liderados") de cada escola a que pertenciam os líderes, perfazendo 894 sujeitos, que constituiu a amostra 2. Não existiu a preocupação de representatividade do universo de direções escolares, dado que o estudo não visa tanto quantificar níveis de inteligência emocional percebida dos líderes escolares para generalização posterior, senão, fundamentalmente, contribuir para a compreensão dos mesmos. Com este pressuposto, foram contactadas as escolas, cujos conselhos executivos se disponibilizaram a participar na investigação.

A amostra 1 é constituída, então, por 27 presidentes/diretores executivos de 27 escolas, 9 de meio urbano e 18 de meio rural, dos quais 14 do género feminino e 13 do género masculino. As idades variaram entre um mínimo de 30 anos e um máximo de 65 anos, sendo a maioria da faixa etária dos 40 aos 49 anos. No que diz respeito ao tempo de serviço prestado pelos professores em funções de direção de escola, a maioria situa-se no intervalo de experiência profissional entre 5 e 15 anos (mais de 80%), seguindo-se mais de 16 anos (13,4%) e por fim 6,7% dos professores têm menos de 5 anos.

A amostra 2 é constituída por 894 professores repartidos pelas 27 escolas acima referidas, dos quais 72,6% do género feminino e 27,4% do género masculino. As idades situam-se maioritariamente na faixa etária dos 31 aos 45 anos (67,2%). No que diz respeito ao tempo de serviço docente, os professores liderados situam-se entre os 5 e os 25 anos (79,8%), sendo 92,7% detentores de licenciatura e os restantes de mestrado e apenas três com doutoramento.

6. Instrumentos

Utilizaram-se dois instrumentos: a escala de avaliação da inteligência emocional percebida (IEP) e o Questionário de Competências de Gestão. A escala de avaliação da IEP – Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), versão portuguesa modificada e validada por Queirós, Fernandez-Berrocal, Extremera, Carral e Queirós (2005), mede 3 traços: atenção às emoções (grau com que as pessoas acreditam prestar atenção aos seus sentimentos); clareza de sentimentos (forma como as pessoas acreditam perceber as suas emoções); e reparação do estado emocional (capacidade que o sujeito tem de acreditar na sua capacidade para interromper os estados emocionais negativos e prolongar os positivos). O Questionário de Competências de Gestão (Lopes e Felício, 2005) adaptado de Quinn, Faerman, Thompson e Mcgrath (1990) é constituído por 48 itens, que se dividem em 24 competências agrupadas com 3 itens cada uma, que, por sua vez, constituem 8 papéis: inovador, negociador, produtor, diretor, coordenador, monitor, facilitador e mentor. O papel inovador facilita a adaptação à mudança e identifica tendências, projetando as mudanças necessárias; o papel negociador tem capacidade de persuasão, com influência e poder, possuindo astúcia política; o papel produtor é orientado para a tarefa e focaliza-se no trabalho; o papel diretor é o responsável

pela direção, planeamento e delimitação de metas; o papel coordenador coordena esforços da equipa, agendando e organizando; o papel monitor é o responsável por saber o que se passa, dominando factos e detalhes; o papel facilitador é o responsável por fomentar os processos coletivos e o trabalho em equipa; e, por fim, o papel mentor é responsável pelo desenvolvimento de pessoas, aperfeiçoamento das suas competências. A escolha deste instrumento para proceder à avaliação das competências de gestão dos diretores executivos das escolas, bem como dos papéis desempenhados pelos mesmos, justifica-se pelo facto de o mesmo ter como base o Modelo dos Valores Contrastantes (*Competing Values Framework – CVF*), conceptualizado por Quinn e Rohrbaugh (1983), e entendido por Have *et al.*, (2003) como um dos modelos mais importantes da história da gestão.

7. Resultados

Em primeiro lugar, apresenta-se a tipologia emocional do líder escolar, consoante a idade, o tempo de serviço em cargos de liderança e o número de cargos exercidos anteriormente. Seguidamente, apresentam-se os resultados das competências de gestão, consoante o género do líder e o meio de localização da escola. Por fim, será analisada a influência que as diferentes emoções percebidas pelos líderes escolares têm nas suas competências de gestão, medidas pelos professores por si liderados.

Na tentativa de obter uma medida descritiva global da tipologia emocional dos líderes escolares, e respeitando as normas de cotação de Queirós *et al.* (2005), classificaram-se os dados obtidos na TMMS-24. Assim, a maioria dos líderes apresenta atenção adequada às emoções (75.1%), bem como clareza adequada (65.2%) ou excelente (32.3%). Todos os líderes percecionam-se como detentores de capacidade de reparação do estado emocional, uns de forma adequada (66.3%) e outros de forma excelente (33.7%). A realçar uma razoável percentagem de líderes cuja atenção às emoções percebida deverá ser melhorada (24.9%).

7.1 Tipologia emocional do líder escolar, consoante a idade

Procedeu-se a uma análise multivariada e foram calculados os valores dos diferentes fatores emocionais por faixa etária. Verificou-se a existência de diferenças significativas consoante a idade na atenção às emoções e na clareza de sentimentos. Não há diferenças significativas relativamente ao fator reparação, pelo que os líderes escolares das diversas faixas etárias possuem médias adequadas e idênticas em termos de capacidade de reparação do estado emocional. Procedeu-se, em seguida, a uma análise da variância a fim de se localizarem as diferenças significativas entre as três faixas etárias, tendo-se verificado o seguinte:

- No que diz respeito à atenção às emoções, as pessoas com idades entre os 30 e 50 anos não diferem entre si e são as que apresentam médias mais adequadas (29.5 e 29.6) sendo os professores com mais de 50 anos os que dão menos atenção às suas emoções ($F(2,25)=11.48$; $p < .000$).
- No que diz respeito à clareza de sentimentos, há diferenças significativas entre as três faixas etárias, aumentando a clareza de emoções à medida que se avança na idade ($F(2, 25)=15.37$; $p < .000$).

7.2 Tipologia emocional do líder escolar, consoante o tempo de serviço como diretor/presidente dum conselho executivo

Foram calculados os valores dos diferentes fatores emocionais por tempo de serviço como líder (diretor ou presidente) dum conselho executivo. Efetuou-se uma análise multivariada a fim de se avaliar se existem diferenças significativas em termos globais, tendo-se observado serem as mesmas significativas. Procedeu-se em seguida a uma análise da variância para determinar quais as diferenças significativas entre as diversas classes de tempo de serviço como líder, tendo-se verificado o seguinte:

- No que diz respeito à atenção às emoções, são os professores com menos tempo de liderança os que dão demasiada atenção às suas emoções (36.0) diferindo significativamente dos outros dois intervalos ($F(2,25)=3.87$; $p < .023$).
- No que diz respeito à clareza de sentimentos, os professores dos intervalos até 5 anos e de 5 a 15 anos de funções de direção não diferem significativamente, sendo os professores com mais de 15 anos de liderança os que possuem maiores médias neste fator ($M=34.5$) ($F(2,25)=13,60$; $p < .000$).
- Em relação à reparação do estado emocional, são os professores dos intervalos até 5 anos e de 5 a 15 anos os que diferem significativamente entre si, com médias de 30.2 e 34.5, respectivamente, sendo os que lideram há mais tempo os que possuem médias mais elevadas no caso deste fator ($F(2,25)=8.67$; $p < .000$).

7.3 Tipologia emocional do líder escolar por número de cargos exercidos anteriormente

Foram calculados os valores dos diferentes fatores emocionais por número de cargos exercidos anteriormente. Efetuou-se uma análise multivariada a fim de se avaliar se existem diferenças significativas em termos globais, tendo-se observado serem as mesmas significativas. Procedeu-se, em seguida, a uma análise da variância a fim de se localizarem as diferenças significativas entre o número de cargos escolares exercidos anteriormente, tendo-se verificado que são os participantes com mais cargos exercidos os que possuem médias mais elevadas em todos os fatores: atenção às emoções ($M=36.0$) ($F(2,25)=18.63$; $p < .000$); clareza de sentimentos ($M=34.0$) ($F(2,25)=11,15$; $p < .000$) e reparação do estado emocional ($M=37.0$) ($F(2,25)=7.38$; $p < .000$).

7.4 Competências de gestão e emoções do líder escolar, consoante o meio de localização da escola

Verificou-se que os líderes do meio urbano dão mais atenção às emoções e consideram possuir maior capacidade de reparação emocional do que os do meio rural ($p < 0.05$) (Tabela 1). Não se encontraram diferenças na clareza de sentimentos. Este líder das escolas urbanas é visto pelos seus professores liderados como melhor do que o das escolas rurais no que respeita às competências de gestão da mudança, motivação dos outros, delegação eficaz, criação de equipas, tomada de decisões participativa, autocompreensão e compreensão dos outros. É percebido como tendo um melhor papel de diretor, coordenador e facilitador.

Tabela 1
Emoções, competências de gestão/papéis e do líder escolar,
consoante o meio de localização da escola

	Meio	N	Média	Desvio
Atenção às emoções	Rural	18	28.61	4.79
	Urbano	9	32.66	3.35
Reparação	Rural	18	32.22	3.13
	Urbano	9	34.66	2.12
C3-Gestão da mudança	Rural	531	3.81	.73
	Urbano	363	3.92	.64
C8-Motivar os grupos	Rural	531	3.89	.72
	Urbano	363	3.99	.64
C12-Delegação eficaz	Rural	531	3.86	.78
	Urbano	363	3.97	.71
C19-Criação de equipas	Rural	531	3.91	.78
	Urbano	363	4.04	.71
C20-Tomada de decisões participativa	Rural	531	3.76	.76
	Urbano	363	3.87	.72
C22-Auto-compreensão e compreensão dos outros	Rural	531	3.77	.75
	Urbano	363	3.90	.67
Diretor	Rural	531	3.82	.63
	Urbano	363	3.91	.57
Coordenador	Rural	531	4.02	.66
	Urbano	363	4.06	.58
Facilitador	Rural	531	3.81	.69
	Urbano	363	3.94	.62

7.5 Competências de gestão, consoante o género do líder escolar

Os professores liderados apontam algumas competências de gestão significativamente diferentes, consoante o género do seu líder escolar ($p < 0.05$). Mas, na maioria das competências de gestão, os líderes masculinos são vistos como iguais aos femininos. Excetuam-se a capacidade de criar e manter o poder, de tomar iniciativas e de ser decidido, delegar eficazmente, organizar, planear e reduzir a sobrecarga de informação, onde os líderes masculinos são vistos como melhores do que os líderes femininos. São também os líderes masculinos aqueles que desempenham melhor os papéis de negociador, produtor, diretor e monitor (Tabela 2).

Tabela 2
Competências de gestão/papéis, consoante o género do líder da escola

Competências gestão	Género	N	Média	Desvio
C4- Criar e manter uma base de poder	M	422	4.08	.68
	F	471	3.88	.70
C10-Tomada de iniciativas	M	422	3.71	.75
	F	471	3.60	.77
C12-Delegação eficaz	M	422	3.99	.74
	F	471	3.83	.76
C14-Organização e desenho	M	422	4.09	.65
	F	471	3.99	.75
C16-Reduzir a sobrecarga de informação	M	422	3.93	.64
	F	471	3.79	.72
C23-Comunicação interpessoal	M	422	4.15	.76
	F	471	4.03	.84
Negociador	M	422	4.01	.61
	F	471	3.90	.66
Produtor	M	422	4.09	.57
	F	471	4.00	.66
Diretor	M	422	3.91	.57
	F	471	3.80	.63
Monitor	M	422	4.02	.55
	F	471	3.94	.63

7.6 Competências de gestão, segundo a tipologia emocional do líder de escola

Relativamente à atenção às emoções, não se verificaram diferenças significativas nas competências de gestão, à exceção da competência “comunicação interpessoal” ($p < 0,05$), que é superior nos líderes com atenção às emoções inadequada (grupo dos que dão pouca ou demasiada atenção às emoções). Os líderes que consideram não possuir clareza de sentimentos adequada são percebidos pelos seus liderados como melhores produtores, monitores, facilitadores e mentores. Apresentam também resultados mais elevados nas seguintes competências: negociação de acordos e compromissos, apresentação de ideias verbais eficazes, produtividade e motivação pessoal, redução da sobrecarga de informação, e comunicação interpessoal (todos os p menores que 0.05, tabela 3)

Tabela 3
Competências de gestão (N=894), consoante a clareza de emoções do líder escolar.

Competências de gestão	Clareza Inadequada		Clareza Adequada		Clareza Excelente	
	Média	Desvio	Média	Desvio	Média	Desvio
C5-Negociar acordos e compromissos	4.26	.61	3.79	.76	3.86	.74
C6- Apresentar ideias	4.34	.62	4.09	.75	3.97	.81
C7-Produtividade e motivação pessoal	4.67	.38	4.29	.76	4.25	.78
C16-Reduzir a sobrecarga de informação	4.26	.51	3.86	.68	3.82	.70
C19- Criação de equipas	4.52	.46	3.94	.77	3.97	.73
C23-Comunicação interpessoal	4.71	.49	4.03	.81	4.16	.78
Produtor	4.38	.40	4.05	.64	4.02	.59
Monitor	4.22	.38	3.99	.59	3.93	.60
Facilitador	4.18	.43	3.84	.68	3.89	.63
Mentor	4.34	.40	3.95	.69	4.01	.67

São os líderes escolares que consideram que reparam as suas emoções de forma excelente, os que são vistos pelos liderados como significativamente ($p < 0.05$) mais competentes na gestão da mudança, na criação de equipas, na tomada de decisões participativa, na gestão de conflito, e por último, no papel de líder facilitador (Tabela 4).

Tabela 4
Competências de gestão, consoante a reparação do estado emocional do líder escolar

Competências de gestão	Reparação das emoções	N	Média	Desvio
C3-Gestão da mudança	Adequada	592	3.82	.72
	Excelente	301	3.92	.65
C19-Criação de equipas	Adequada	592	3.93	.78
	Excelente	301	4.03	.70

C20-Tomada de decisões participativa	Adequada	592	3.76	.77
	Excelente	301	3.90	.70
C21-Gestão do conflito	Adequada	592	3.79	.75
	Excelente	301	3.91	.67
Facilitador	Adequada	592	3.82	.69
	Excelente	301	3.95	.61

8. Discussão

Com este trabalho, pretendeu-se contribuir para a compreensão do papel das emoções na liderança e vice-versa, bem como saber quais as variáveis que mais influenciam a gestão das emoções e as competências de gestão dos líderes escolares.

Verificou-se que a diferentes tipos de emoções percebidas pelos líderes escolares (operacionalizados aqui pelos Presidentes/Diretores Executivos de Escolas), correspondem diferentes competências de liderança medidas pelos professores por si liderados. Os dados apontam também para tipologias emocionais mais adequadas à medida que aumenta a idade, o tempo de serviço em cargos de liderança e o número de cargos exercidos anteriormente pelo líder escolar. Por último, os resultados mostram que o género do líder ou o meio de localização da escola são variáveis que influenciam significativamente nas competências e papéis de gestão escolar.

O estudo mostra, em primeiro lugar, que a maioria dos líderes apresenta níveis (percebidos) adequados ou excelentes de atenção às emoções, clareza de sentimentos e capacidade de reparação do estado emocional. A destacar, contudo, uma razoável percentagem de líderes cuja atenção às emoções deverá ser melhorada.

Verificaram-se diferenças significativas na tipologia emocional no que respeita à idade do líder escolar. As pessoas com idades entre os 30 e 50 anos não diferem entre si e são as que apresentam médias mais elevadas, sendo os professores com mais de 50 anos os que dão menos atenção às suas emoções. A clareza de sentimentos aumenta à medida que se avança na idade. De algum modo, estes resultados são corroborados com os estudos de Extremera e Fernández-Berrocal (2002) em que os indivíduos (principalmente as mulheres) compreendem melhor os seus estados emocionais na meia-idade, bem como na terceira idade (Queirós, Carral, & Fernández-Berrocal, 2004). No entanto, os professores das diversas faixas etárias possuem médias adequadas e idênticas em termos de capacidade de reparação do seu estado emocional.

Relativamente ao tempo de funções em liderança de escola, são os professores com mais de 15 anos de liderança os que possuem atenção às emoções, clareza de sentimentos e reparação do seu estado emocional mais adequados. O mesmo acontece com quem exerceu 5 ou mais cargos de gestão e/ou direção escolar. São também os membros com mais experiência noutros cargos os que possuem significativamente maior clareza de sentimentos e maior capacidade de reparação do seu estado emocional. Sousa e Franco (2012) referem que em relação aos anos de serviço dos professores, entre os 4 e

6 anos a lecionar, são os que apresentam maior perceção de condições de vida adversas e que conseguem interromper e regular os seus estados emocionais negativos e prolongar os positivos.

Os professores do meio urbano dão mais atenção às emoções e consideram possuir maior capacidade de reparação emocional do que os do meio rural. Este líder das escolas urbanas, que dá muita atenção às emoções e tem capacidade de repará-las, é visto pelos seus professores liderados como mais competente do que o das escolas rurais no que respeita às competências de gestão da mudança, motivação dos outros, delegação eficaz, criação de equipas, tomada de decisões participativa, auto e hetero-compreensão. Assim, ele é visto como um melhor diretor, coordenador e facilitador.

Na maioria das competências de gestão, os líderes masculinos são vistos como iguais aos femininos. Excetuam-se, no entanto, a capacidade de criar e manter o poder, de tomar iniciativas e ser decidido, delegar eficazmente, organizar e planear, reduzir a sobrecarga de informação, onde os líderes masculinos são vistos como melhores do que os líderes femininos. São também os líderes masculinos aqueles que desempenham melhores papéis de negociador, produtor, diretor e monitor. Apesar de, na literatura sobre as emoções, as mulheres possuírem maior capacidade de reparação emocional e serem também melhores na hora de perceber e expressar as emoções (Gonçalves, 2007; Heredia, Agulló, López, e Catalá, 1997; Soares, 2004), são os homens os mais capazes nalgumas competências e papéis de gestão. Num estudo efetuado por Sousa e Franco (2012), é descrito que os docentes do género feminino são aqueles que conseguem expressar mais as suas emoções positivas e negativas, apresentando uma maior atenção às emoções que vivenciam.

Finalmente, as competências de gestão variam consoante a tipologia emocional do líder escolar. Assim, os resultados mostram que os líderes que não derem muita atenção às emoções ou que lhes prestarem demasiada atenção (forma inadequada segundo Queirós *et al.* 2005), serão percebidos pelos seus liderados como mais competentes na comunicação interpessoal. O mesmo se passa com os líderes que consideram não possuir clareza de sentimentos adequada. Estes são percecionados pelos seus liderados como melhores produtores, monitores, facilitadores e mentores. Apresentam, também, resultados mais elevados nas competências para negociar acordos e compromissos, para apresentar ideias, produzir e motivar, reduzir a sobrecarga de informação, e comunicar. Por fim, e indo de encontro aos estudos na área (Boeck e Martin, 2002), os líderes escolares que consideram reparar o seu estado emocional de forma excelente são considerados pelos liderados como mais competentes na gestão da mudança, na criação de equipas, na tomada de decisões participativa e na gestão de conflito, e por último, no papel de líder facilitador.

Apesar de o objetivo deste trabalho não ser generalizar, o modelo de IE percebida e muito menos as conclusões obtidas, dir-se-á, não obstante as suas limitações, que os resultados são encorajadores em termos de perspetivas futuras. Partindo dos valores médios de cada fator no conjunto dos 27 diretores/presidentes dos conselhos executivos, que constituem a amostra, e tendo em consideração as pontuações da TMMS-24, conclui-se que os professores que ocupam estes cargos de liderança possuem níveis de inteligência emocional percebida adequados. Estes resultados, de alguma forma otimistas, podem dever-se à formação humana na área da psicologia da educação, da pedagogia, da relação pedagógica, que quase todos os professores tiveram acesso na sua formação pessoal e profissional.

As vivências quotidianas dos líderes escolares, sejam eles pertencentes a estruturas de topo ou intermédias, devem ser exercidas com competências técnicas, mas também revelando competências sociais onde se englobam as habilidades emocionais (Martínez-Pons, 1997; Salovey, Bedell, Detweiler, e Mayer, 1999). No caso particular deste estudo, a capacidade de reparação do estado emocional favorece as competências de gestão escolar.

Verifica-se, de facto, que os líderes escolares com melhores competências de gestão, são os que possuem melhor controlo emocional (reparação do estado emocional). Parte dos líderes mais competentes revelaram possuir excelente regulação emocional, de resto preconizado pelos estudos de (Salovey e Mayer, 2000). São professores que, com níveis adequados ou excelentes de reparação emocional, têm elevadas probabilidades de supressão de pensamentos negativos e de ajuste psicológico às situações laborais no seu quotidiano da direção escolar (Fernandez-Berrocal, Ramos, e Extremera, 2001). Já a atenção às emoções e à clareza de sentimentos, levada ao exagero, pode ser prejudicial no que se refere às competências de gestão escolar.

Os dados aqui apresentados permitem uma melhor compreensão da relação entre a inteligência emocional percebida e as competências de gestão escolar. O conhecimento de quais as tipologias emocionais que contribuem para a liderança escolar, permite a tomada de consciência emocional por parte dos diretores e presidentes de escola, enquanto protagonistas da gestão e da liderança das organizações escolares.

Hoje, e na sequência de uma liderança mais centrada no relacionamento, coloca-se a emoção como dimensão a explorar e a investigar. Tomar o pulso da organização Escola é tarefa que se exige aos líderes escolares. As emoções importam na medida em que facilitam ou interferem nos objetivos comuns da organização e do trabalho. No entanto, verifica-se, em demasiadas organizações escolares, que as realidades emocionais são marginalizadas como se tal não tivesse qualquer tipo de influência. Deste modo, criam-se dificuldades em gerir a criatividade, ignora-se o valor do pensamento crítico, opta-se por uma liderança formal e rígida, contribuindo, deste modo, para um trabalho enfadonho e um ambiente demasiado pesado.

Referências

- BOECK, Karin e MARTIN, Doris (2002). *QE: o que é a Inteligência Emocional*. (trad. M. C. DIAS), Cascais, Editora Pergaminho.
- EXTREMER, Natalio., e FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo (2002). "Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women". *Psychological Reports*, vol. 91, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 47-59.
- EXTREMER, Natalio, FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo, MESTRE, José Manuel e GUIL, Rocio (2004). "Medidas de evaluación de la inteligencia emocional". *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 36, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 209-228,
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo, RAMOS, Natalia e EXTREMER, Natalio. (2001). "Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico". *Boletín de Psicología*, vol. 70, Málaga, Universidad de Málaga, pp. 79-95.
- GONÇALVES, Francisca dos Santos. (2007). "As habilidades sociais e a inteligência emocional em adolescentes". Algarve, INUAF, <http://bddocentes.algarvedigital.pt/>, [consulta Out.2008].

- FRANCO, Maria Glória (2007). *A gestão das emoções na sala de aula: projecto de modificações das atitudes emocionais de um grupo de docentes do 1º ciclo do ensino básico*, tese de doutoramento, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- HAVE, Steven Ten, HAVE Wouter Ten, STEVENS, Frans, ELST, Marcel Van Der e PRENTICE, Fiona Pol Coyone (2003). *Key management models : the management tools and practices that will improve your business*, London, Prentice-Hall.
- LEWIS, Michael. e HAVILAND-JONES, Jeannette (2000). *Handbook of Emotions*. New York, The Guilford Press.
- MARTÍNEZ-PONS, Manuel (1997). "The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning". *Imagination, Cognition and Personality*, vol.17, nº1, New York, Brooklyn College of the City University, pp. 3-13.
- QUEIRÓS, Maria Manuela; CARRAL, José Maria Cancela e FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo (2004). "Inteligência Emocional Percebida (IEP) e actividade física na terceira idade". *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. 8, nº1, Carvalhos, Colégio Internato dos Carvalhos, pp. 187-209.
- QUEIRÓS, Maria Manuela; FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; EXTREMERA, Natalio; CARRAL, José Maria Cancela e QUEIRÓS, Paula Susana (2005). "Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale". *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, vol. 9, nº1, Carvalhos, Colégio Internato dos Carvalhos, pp. 199-216.
- QUINN, Robert & ROHRBAUGH, John (1983). "A spatial model of effectiveness criteria: towards a competing values approach to organizational analysis". *Management Science*, Hanover, Institute for Operation Research and the Management Sciences, vol. 29, nº 3, pp. 363-377.
- QUINN, Robert, FAERMAN, Sue, THOMPSON, Michael e MCGRATH, Michael (1990). *Maestria en la gestión de organizaciones: un modelo operativo de competencias*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- SALOVEY, Peter; BEDELL, Brian; DETWEILER, Jeruscha e MAYER, John (1999). "Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process". In C. R. Snyder (Eds), *Coping: The psychology of what works*. New York: Oxford University Press, pp.141-164.
- SANCHES, Maria Fátima Cavaleiro (1996). "Imagens e liderança organizacional: acção tecnocrática ou acção moral e de transformação?" *Revista de Educação*, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, vol. VI, nº1, pp. 13-35
- SANCHES, Maria Fátima Cavaleiro (1998). "Para uma compreensão democrática da liderança escolar: a concepção hierárquica à concepção participatória e colegial". *Revista de Educação*, vol. VII, nº 1, Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pp. 49-63.
- SOARES, Gualberto (2004). "Liderança na Escola: Modos de viver e sentir de Presidentes das Direcções Executivas". Dissertação de Mestrado. Lisboa, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.
- SOUSA, Ricardo. e FRANCO, Maria Glória. (2012). "Inteligência emocional dos professores e vulnerabilidade ao stress em contexto escolar" in Bento, A. (Org.). *A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos*. Funchal: CIE-UMa.
- WHITAKER, Patrick (2000). *Gerir a mudança nas Escolas*. Porto, Edições Asa.