



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE VISEU

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia

Mestrado em Ciências da Educação
Especialização em Administração e Organização Escolar

***O perfil do diretor da escola: a importância das competências
emocionais***

Maria da Luz Aires Coelho

Orientadoras: Professora Doutora Célia Ribeiro

Professora Doutora Sofia Campos

Viseu, maio de 2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE VISEU

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia

***O perfil do diretor da escola: a importância das competências
emocionais***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
Especialização em Administração e Organização Escolar

Maria da Luz Aires Coelho

Trabalho efetuado sob a orientação da Professora Doutora Célia Ribeiro e Professora
Doutora Sofia Campos

Viseu, maio de 2017

Agradecimentos

Gostaria de manifestar a minha imensa gratidão a todos os que contribuíram para a realização deste projeto.

Particularizando, em primeiro lugar, o meu profundo agradecimento às Professoras Doutoras Célia Ribeiro e Sofia Campos pela disponibilidade demonstrada, pela orientação e amabilidade que me permitiram concluir este trabalho.

Aos Diretores das Escolas e Agrupamento de Escolas que colaboraram comigo na realização das entrevistas e dos questionários, uma cooperação indispensável na execução desta investigação.

Às minhas amigas Sandra e Leonor, pela ajuda quando mais precisei.

Aos meus pais e irmãos, que me apoiaram desde o início e nunca me deixaram desistir.

Ao Zé, companheiro de todas as horas, pelo carinho e constante motivação.

À Simone e ao Pedro, os meus filhos, por me mostrarem diariamente o caminho do amor.

A todos, o meu eterno agradecimento.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que lutam diariamente para construir um mundo mais justo, mais solidário e mais igual.

**Pois, a emoção é decerto uma forma de se subir mais alto. E
quando cai, de se cair mais alto. Aprende a serenidade.
Porque mesmo que caias, não te magoas tanto.**

Vergílio Ferreira

Resumo

Na atual conjuntura social, o Homem é entendido como um todo, em interação com o meio que o rodeia, em que o conceito de inteligência emocional permite-lhe conviver e regular todas as ações no alcance do bem-estar pessoal. Neste seguimento, todo o ser humano tem de ser orientado no sentido das emoções e dos afetos, na medida em que tudo o que ele é, pensa, faz ou decide é fruto do resultado das suas sensibilidades, devidamente processadas pelo intelecto.

O presente estudo tem como objetivo geral conhecer as características da inteligência emocional que norteiam a ação do diretor de escola e que perspectivas têm os professores e os assistentes operacionais relativamente à forma como é levada a cabo a liderança.

Foi utilizada uma metodologia mista, de natureza qualitativa e quantitativa. No método de colheita de dados quantitativo, o instrumento usado foi um questionário com caracterização sociodemográfica e Escala de Inteligência Emocional construída por Moreno, C. (2012). No método qualitativo optou-se pela entrevista semiestruturada. A amostra é constituída por 131 sujeitos, 3 diretores de escola, 100 professores e 28 assistentes operacionais.

Os resultados apresentam os três diretores com consciência de que estão na posse das competências emocionais (pessoais e sociais) para o desempenho do cargo. Para os restantes grupos, professores e assistentes operacionais, o expectável nem sempre é verificado, apesar do reconhecimento de inúmeras características de inteligência emocional, os seus diretores não a manifestam sempre.

As conclusões deste estudo permitem destacar o facto de o líder ter um papel decisivo no dinamismo dos grupos, na medida em que promove a eficácia e a eficiência da organização. Percebe-se que a necessidade de investimento na gestão de recursos humanos, ao nível pessoal, profissional e social, é condição para o sucesso das organizações.

Palavras-Chave: Inteligência Emocional, Gestão Eficaz, Gestão Escolar, Liderança Escolar, Escola de Sucesso

Abstract

In the current social context, Man is perceived as a whole, interacting with the surrounding environment, where the concept of emotional intelligence entitles him to socialize and regulate all the actions that make his personal well-being possible. Being so, every human being has to be guided towards emotions and affections, insofar as everything he is, thinks, does or decides has its roots in his sensitivity, adequately processed by his intellect.

The investigation issue of the current study is the research about the profile of the school head teacher and the importance of emotional skills. Its general purpose is to assess the inherent characteristics to emotional intelligence which guide the actions of the school headteacher and the perspectives that teachers and operational assistants have, regarding the way how his/her management is carried out.

The methodology used was both of qualitative and quantitative nature. The method used to collect quantitative data was a questionnaire with sociodemographic characterization and Emotional Intelligence Scale designed by Moreno, C. (2012).

The qualitative approach was based on the semi - structured interview. The sample comprises 131 subjects – 3 school head teachers, 100 teachers and 28 school operational assistants.

The results show that the three head teachers are perfectly aware of their emotional skills (personal and social) to perform their duty, although they have differences in their performance and have diversified styles. In the other groups – teachers and operational assistants - the expected result can't always be confirmed. In spite of the recognition of their innumerable characteristics of emotional intelligence, head teachers do not always meet their expectations.

The conclusions of this study highlight the fact that the leader plays a decisive role in the dynamism of the groups, promoting the effectiveness and efficiency of the organization. It is perceived that the need to invest in human beings, be it in the personal, professional or social spheres, is a condition for the success of organizations.

Key Words: Emotional Intelligence, Effective Management, School Management, School Leadership, School of Success

Índice

Introdução.....	15
-----------------	----

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – A Organização e Administração Educativa.....	21
1.1. O conceito de escola	21
1.2. Evolução das competências do diretor.....	22
1.3. O conceito de liderança	28
Capítulo 2 – Da Inteligência à Inteligência Emocional e Competência Emocional.....	31
2.1. O conceito de Inteligência.....	31
2.2. A Inteligência Emocional.....	34
2.3. Princípios da Competência Emocional	36
Capítulo 3 - Inteligência Emocional e Liderança na Direção de Escolas	47
3.1. A Inteligência Emocional ao serviço da liderança	47
3.2. As características dos líderes emocionalmente inteligentes	53
3.3. Estilos de liderança e Inteligência Emocional.....	55
3.3.1. A liderança ressonante e dissonante no desempenho dos liderados	56
3.4. Os estilos de lideranças ressonantes	58
3.4.1. O estilo visionário	58
3.4.2. O estilo conselheiro	59
3.4.3. O estilo relacional	60
3.4.4. O estilo democrático.....	61
3.5. Os estilos de liderança dissonantes.....	62
3.5.1. O estilo pressionador	62
3.5.2. O estilo dirigista	64
3.6. Estado da arte	65
3.7. Síntese conclusiva.....	67

Parte II – Estudo Empírico

Capítulo 4 – Metodologia da Investigação.....	71
4. 1. Fundamentos e objetivos do estudo	71
4.2. Tipologia da Investigação	72
4.3. Caracterização da amostra	73
4.3.1. Caracterização do grupo dos Diretores	74
4.3.2. Caracterização do grupo dos Professores	76

4.3.3. Caracterização do grupo dos Assistentes Operacionais (AO)	79
4. 4 Instrumentos de recolha de dados.....	81
4.5. Procedimentos	85
Capítulo 5. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.	87
5.1 Apresentação e análise dos resultados das entrevistas aos três diretores	87
5.2. Apresentação e análise dos resultados dos questionários	108
5.3. Discussão dos resultados.....	126
Conclusão	141
Bibliografia.....	145
ANEXOS.....	153
Anexo 1 - Questionários	155
Anexo 2 - Pedido de autorização	167
Anexo 3 - Pedido de autorização às escolas	168
Anexo 4 - Transcrição das entrevistas.....	169
Anexo 5 - Gráficos dos questionários	199

Introdução

Durante muito tempo, a Inteligência, medida através do Quociente de Inteligência, foi tido como o fator principal na determinação do sucesso do indivíduo. Apesar de importante, os estudos têm demonstrado que a Inteligência não explica integralmente o sucesso, havendo, por isso, outros aspetos determinantes da variação do sucesso individual, especificadamente a Inteligência Emocional (IE). É um facto que a literatura existente tem unido esforços no sentido de confirmar esta posição e uma das orientações mais representativas define a IE enquanto um conjunto de aptidões cognitivas responsáveis pelo processamento da informação emocional, traduzindo-se essas aptidões em capacidades para perceber, expressar, compreender, regular e utilizar as emoções (Davies, Stankov, & Robertes, 1998).

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

A IE vai ganhando espaço no dia-a-dia dos indivíduos, regulando as suas ações, os seus comportamentos e as relações com o outro. Mayer e Salovey (1993) desenvolveram o conceito Inteligência Emocional, explicando-o como a capacidade de perceber, avaliar e expressar de maneira correta as emoções, controlando-as de forma a promover o crescimento emocional e intelectual. “No fundo, razão sem paixão não é mais do que a ruína da alma” (Meyer, 1994, p. 10). Percebe-se, assim, que “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope” (Goleman, 2002, p. 20). O mesmo autor atesta que “fomos demasiado longe na ênfase que damos ao valor e importância do puramente racional – aquilo que o QI mede – na vida humana” (p. 20). Não obstante, é impossível separar a racionalidade das emoções, porque são também estas que fundamentam o sentido da eficácia das decisões, a partir do controlo das mesmas (Goleman, 1995). Pelo exposto, o surgimento do conceito de Inteligência Emocional liga, inevitavelmente, o domínio/sistema cognitivo ao emocional, resultando na capacidade de fazer com que as emoções atuem a favor do indivíduo que as usa como aliados na escolha de comportamentos que conduzam a bons resultados.

No contexto da organização educacional do século XXI, como organização complexa, com uma cultura específica, a escola não se pode abstrair destes conceitos, uma vez que o seu líder está em constante desafio para a promoção do sucesso. O estilo de liderança que cada líder escolhe define a organização escola no seu interior e a imagem que tem no exterior. O líder de uma escola, em conjunto com os seus pares e toda a comunidade educativa, deve reconhecer a inteligência emocional, que associará à intelectual, num ganho de todos e para todos. De acordo com a legislação em vigor – Artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, a figura do diretor adquire um papel central ao considerá-lo como representante da escola, pois funciona como órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, financeira e patrimonial. Na verdade, as variáveis organizacionais da educação só granjearam destaque entre os estudiosos das ciências da educação nas últimas duas décadas, sendo fundamental, a partir de meados dos anos setenta, o contributo do “movimento das escolas eficazes”, iniciado nos Estados Unidos como reação ao Relatório Coleman (Coleman et al., 1966).

Pelo exposto, parece pertinente apresentar as questões lançadas por Goleman, que permitem subentender a relação IE e o sucesso individual e das organizações.

Que factores estão em jogo quando, por exemplo, pessoas com um QI mais elevado falham onde outras com um QI mais modesto se portam surpreendentemente bem? Eu diria que a diferença reside frequentemente nas capacidades a que aqui chamamos *inteligência emocional*, que inclui o autocontrolo, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de nos motivarmos a nós mesmos. (Goleman, 2002, p.19)

Assim, o presente estudo começa com um enquadramento teórico da temática em que o primeiro capítulo expõe uma abordagem à organização e administração educativa, havendo ainda lugar para um enquadramento legal das competências do diretor de escola ao longo dos tempos, com o objetivo de se perceber até que ponto essa evolução caminhou no sentido de consubstanciar o conceito de liderança explanado.

O segundo capítulo integra o construto inteligência emocional e competência emocional, de acordo com a literatura existente que explica a concetualização dos conceitos fundamentais à construção do perfil do diretor de escola.

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

Na segunda parte do trabalho surge o estudo empírico, com o quarto capítulo - “Metodologia da investigação” - que apresenta o desenho da investigação, onde se veem os objetivos, a tipologia, a caracterização da amostra, a técnica de recolha de dados e o procedimento.

O quinto capítulo é dedicado à apresentação, análise e discussão dos resultados da investigação, à luz da revisão teórica anteriormente realizada. Neste momento, é feita a apresentação dos resultados dos instrumentos aplicados para serem, posteriormente, discutidos e confrontados com a revisão da literatura efetuada, dando lugar a recomendações e sugestões, que passam, essencialmente, pela formação na área das competências emocionais e ainda por um plano de avaliação do diretor, de forma a que a melhoria seja uma realidade.

Por fim, apresentam-se as principais conclusões deste estudo.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1 – A Organização e Administração Educativa

No presente capítulo pretende-se perspetivar a escola em todas as suas dimensões, sabendo que se espera dela a garantia de um lugar de aprendizagem e sucesso. Sendo o diretor a representação física da instituição, queremos dar uma perspetiva evolutiva das suas competências ao longo dos tempos, no sentido de se perceber a progresso desta figura no quadro legislativo, no que diz respeito às responsabilidades que vem assumindo desde a sua criação como entidade unipessoal. Por fim, aborda-se o conceito de liderança no desempenho das funções inerentes ao cargo.

1.1. O conceito de escola

A escola assume-se, na sociedade atual e numa dimensão natural, como local de aprendizagem, tal como referem MacBeath et al. (2005, p.193), “a escola é um local de aprendizagem. (...) Um “local de aprendizagem” é aquele em que há um sistema de crenças partilhado, uma preocupação com o sucesso para todos, um empenho em elevar os níveis e em fazer sempre melhor”.

Para além desta perspetiva, é também considerada um local profissional, como referem os mesmos autores, “a escola é um local profissional se tiver um sistema de recolha de dados e processos de tomada de decisão para melhorar o seu funcionamento. (...) Se desenvolve competências dos professores e possibilita o seu desenvolvimento profissional” (p.195),

A escola é, sem dúvida, uma instituição social, com inúmeros objetivos inteiramente expressos, que procura o desenvolvimento das capacidades cognitivas, físicas e afetivas dos alunos. Este desenvolvimento poderá ser conseguido através da aquisição dos conhecimentos, de competências, habilidades, procedimentos e certamente atitudes e valores.

Pelo exposto, facilmente se percebe que tem vindo a ganhar destaque a procura de uma boa escola, como motor de desenvolvimento das sociedades modernas, contudo, o reconhecimento de uma boa escola não é pacífico nem fácil.

Segundo Lima (2008, p.13), “todos desejamos escolas melhores, mas não sabemos exactamente como definir as suas qualidades específicas (...) um contributo para o

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

1.2. Evolução das competências do diretor

Ao longo dos anos, o enquadramento jurídico da direção dos estabelecimentos de ensino público foi sofrendo alterações. No pós 25 de abril de 1974, o Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro, definiu o novo órgão de gestão das escolas. O gestor de estabelecimento à frente dos destinos da escola, ao abrigo deste decreto era *presidente do conselho diretivo* que presidia a um órgão colegial e respondia “*individual e solidariamente perante o Estado*” pelo cumprimento das normas em vigor.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, vem instaurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, na vida da escola e a integração na comunidade local, onde se lia:

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

No Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro de 1988 define-se uma orientação *da autonomia* das escolas no âmbito de uma ação que pretendia reformar o sistema educativo,

fortalecendo os princípios de democraticidade e *amplificando a sua competência do diálogo com as comunidades em que se inserem.*

Em 1991, o *presidente do conselho diretivo* dá lugar ao *diretor executivo* e vê aumentadas as suas competências. Este passa a ser

O responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar (Decreto-Lei 172/91, de 10 de maio).

Com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, surge um novo modelo de administração, direção e gestão que vai alterar a estrutura formal da escola básica e secundária, alterações que tiveram início com a Lei de Bases do Sistema Educativo. A composição do órgão de direção da escola - Conselho de Escola - contempla representantes de todos os sectores da comunidade educativa procurando, assim, implementar um modelo representativo e democrático. As competências deste órgão também vão no sentido da ampla integração comunitária da escola, como se pode ler no artigo 8º, alínea j) “Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade, com as instituições e organismos com responsabilidades em matéria educativa e com outras escolas, nacionais ou estrangeiras” (decreto-lei n.º 172/91). O Conselho de Escola é então o órgão que define os princípios fundamentais da escola, com a participação de representantes de todos os sectores interessados na educação, sendo ainda o principal promotor da integração da escola no meio que a envolve. O órgão de gestão deveria seguir as orientações do conselho de escola e agir em conformidade com as prioridades de uma instituição educativa. De facto, é referido no art. 17º, ponto 2, alínea a), que ao diretor executivo compete “Executar e fazer executar as deliberações do conselho de escola”, além de que deve submeter a aprovação por este órgão os documentos essenciais da escola - Regulamento Interno, Projeto Educativo e Plano de Atividades, e apresentar relatórios trimestrais das atividades desenvolvidas.

Com a publicação do **Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio**, a direção das escolas vê a sua definição novamente reformulada e o responsável pela direção executiva da escola pode ser o *presidente do conselho executivo* ou o *diretor*, conforme decisão da escola. Independentemente da designação atribuída, o elenco das competências mantém-se alargado e acentua-se a dimensão de prestação de contas da direção, bem como a

participação de atores locais na vida da escola, designadamente nos órgãos de gestão e decisão estratégica da escola, como se pode ler no Artº 8º do Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, nos números dois e três:

2 - A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.

3 — Por opção da escola, a inserir no respetivo regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respetiva área, com relevo para o projeto educativo da escola.

No preâmbulo deste decreto-lei é referido que

A escola, enquanto centro de políticas educativas, tem [...] de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança.

Finalmente, o **Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, seguido da sua republicação no 137/2012, de 2 de julho**, certifica a figura do diretor como órgão unipessoal de direção.

O **Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril**, regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Os órgãos de direção e administração e gestão são: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. Ao diretor compete a designação dos coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar, assim como, os coordenadores de departamentos curriculares. O conselho geral aparece como um órgão que tem o objetivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades com competências para aprovar as regras fundamentais de funcionamento da escola, as decisões e as estratégias de planeamento e acompanhamento e fiscalização da sua concretização. Também dispõe de competências para eleger e destituir o diretor que, reitera-se, aparece como um órgão unipessoal a quem compete a gestão administrativa, financeira e pedagógica.

O **Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho**, procede a algumas alterações pouco significativas, por exemplo, no artigo 43º procede a uma alteração nos departamentos curriculares, levando à republicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

O quadro que se segue facilita a observação do alargamento das responsabilidades do cargo, a partir de 1991, destacando os pontos essenciais dessa evolução e que se consideram significativos no contexto da temática deste estudo.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio	Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio	Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de julho	Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho
<p>O diretor executivo é o órgão de administração e gestão do estabelecimento de ensino nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira, responsável perante a administração educativa pela compatibilização das políticas educativas definidas a nível nacional, com as orientações do conselho de escola, tendo em vista níveis de qualidade de ensino que satisfaçam as aspirações da comunidade escolar. (...)</p> <p>2 - Compete ainda ao diretor executivo:</p> <p>a) Executar e fazer executar as deliberações do conselho de escola; (...)</p> <p>f) Incentivar no plano executivo a participação dos diferentes sectores da comunidade escolar, no respeito pelo regulamento interno, pelo projeto educativo e pelo plano anual de atividades da escola, disponibilizando os meios necessários a uma eficaz prossecução das atribuições da escola nos planos em que se desenvolve a</p>	<p>A direção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um diretor, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.</p> <p>Compete à direção executiva, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia os seguintes documentos: (...)</p> <p>c) Propostas de celebração de contratos de autonomia.</p> <p>2 — No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direção executiva, em especial:</p> <p>a) Definir o regime de funcionamento da escola; (...)</p> <p>l) Proceder à seleção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;</p> <p>m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno. Compete ao presidente do conselho executivo ou ao diretor, nos termos da legislação em vigor:</p>	<p>O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.</p> <p>Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico. (...)</p> <p>2 — Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao diretor:</p> <p>a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral: (...)</p> <p>iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>b) Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município. (...)</p> <p>4 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento interno, no</p>	<p>O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.</p> <p>Compete ao diretor submeter à aprovação do conselho geral o projeto educativo elaborado pelo conselho pedagógico. (...)</p> <p>2 — Ouvido o conselho pedagógico, compete também ao diretor:</p> <p>a) Elaborar e submeter à aprovação do conselho geral;</p> <p>iv) As propostas de celebração de contratos de autonomia;</p> <p>b) Aprovar o plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente, ouvido também, no último caso, o município. (...)</p> <p>4 — Sem prejuízo das competências que lhe sejam cometidas por lei ou regulamento</p>

<p>respetiva autonomia; (...)</p> <p>h) Promover a articulação dos regulamentos de funcionamento das estruturas e órgãos de coordenação e orientação educativas previstos no presente diploma; (...)</p> <p>o) Exercer as demais competências fixadas na lei ou no regulamento interno da escola.</p>	<p>a) Representar a escola; (...)</p> <p>c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente; (...)</p> <p>e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.</p>	<p>plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial:</p> <p>a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; pelo conselho geral; (...)</p> <p>i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades (...)</p> <p>j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;</p> <p>5 — Compete ainda ao diretor:</p> <p>a) Representar a escola;</p> <p>b) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; (...)</p> <p>e) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;</p> <p>f) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente;</p>	<p>interno, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete ao diretor, em especial:</p> <p>a) Definir o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada; (...)</p> <p>i) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e coletividades (...)</p> <p>j) Proceder à seleção e recrutamento do pessoal docente, nos termos dos regimes legais aplicáveis;</p> <p>K) Assegurar as condições necessárias à realização da avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;</p> <p>.</p> <p>5 — Compete ainda ao diretor:</p> <p>a) Representar a escola;</p> <p>b) Exercer o poder hierárquico em relação ao pessoal docente e não docente; (...)</p> <p>d) Intervir nos termos da lei no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente;</p> <p>e) Proceder à avaliação de desempenho do pessoal não docente;</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quadro 1 – Evolução da legislação relativa à direção das escolas

De acordo com a legislação em vigor – Artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho - o diretor assume uma função central ao ser encarado como representante da escola, que tem a cargo as áreas pedagógica, cultural, financeira e patrimonial.

Depois de acesa reflexão, discussão e atos legislativos sobre a matéria, parece ser pacífico aceitar que a escola é uma organização com aspetos comuns e aspetos distintivos quando comparada a outras organizações, nomeadamente as de pendor tipicamente económico e empresarial.

Na verdade, a escola enquanto organização, é composta por pessoas que a mantêm viva e em funcionamento. Repete-se, amiúde, a expressão *organização escolar* numa conceção complexa, em que os diversos atores interagem entre si. O verdadeiro entendimento desta organização exige um conhecimento e constante análise do órgão que a lidera. De acordo com Canavarro (2000), uma organização carrega consigo um conjunto de crenças, valores e atitudes em que o poder e o conflito assumem o papel central da vida organizacional. O mesmo autor diz que, numa organização, “os diretores, em geral, falam de autoridade, de poder, de liderança (...), os trabalhadores falam das relações com as chefias, da falta de autonomia, da falta de participação” (Canavarro, 2000, p. 72). Na escola, o funcionamento é o mesmo, na complexa cultura organizacional educativa, todos os intervenientes (professores, assistentes operacionais, alunos) apela a que seja realizada uma constante reflexão sobre quem lidera a escola, como a lidera, qual o modelo organizacional ideal, quem participa/colabora, como participar, entre outras questões que se levantam à comunidade educativa.

É um facto que as exigências educacionais atuais reivindicam profissionais preparados, detentores de um conjunto de competências que permitam criar organizações eficientes, capazes de promover um ambiente de trabalho salutar, indo ao encontro dos princípios orientadores da vida humana.

Neste pressuposto, a gestão educativa cuja tónica está colocada na liderança de pessoas, terá de ser pautada pelo envolvimento de todos, com as suas especificidades e particularidades, no sentido de um trabalho colaborativo. O sucesso da organização dependerá, inevitavelmente, do investimento de todos, cabendo ao diretor, como líder, liderar todo este processo de forma eficaz.

1.3. O conceito de liderança

O tema liderança é de primordial importância, desde o início da humanidade, nomeadamente quando se pensa na necessidade de criar estruturas hierárquicas que permitam exercer influência sobre indivíduos e tornem possível o funcionamento eficaz das organizações.

Alarcão (2010, p. 138), destaca de Senge (1990), “cinco componentes essenciais de uma organização moderna, inovadora, que se apresenta qualificante para os seus membros” (p.139): a liderança e o equilíbrio pessoal, a existência de modelos mentais, a visão partilhada, a aprendizagem em grupo e o pensamento sistémico.

Explicando cada um, depreende-se que a liderança e o domínio pessoal são percebidos como a capacidade de “saber o que se quer”, de conceber o que se deseja e de ser capaz de criar situações que encorajem os membros da organização a caminhar no sentido traçado. Resulta daqui a capacidade de influenciar os outros e a capacidade de manter viva a motivação para continuar a refletir sobre o modo como as ações afetam o mundo que nos rodeia. A existência de modelos mentais reflete a forma como as ideias influenciam não só as ações, como também as decisões tomadas pela organização. A visão partilhada garante que uma organização não se constrói sem uma visão partilhada, implicando a construção coletiva de visões para o futuro e de princípios e linhas orientadoras da sua implementação, fundamentados pelo empenhamento e do sentido de responsabilidade de cada um dos seus membros. A aprendizagem em grupo prende-se com a capacidade de pensar em conjunto, de rentabilizar as situações de diálogo e de desenvolver um pensamento coletivo no sentido de ganhar vantagem sobre os talentos individuais. O pensamento sistémico é apresentado como a capacidade de se ter a visão de conjunto e de se compreenderem as relações entre as partes no seu conjunto, permitindo ver mais longe.

De facto, as definições de liderança são inúmeras, Cunha e Rego (2009) consideram que não é possível encontrar consenso para uma única definição de liderança. Vários autores destacam a componente humana na liderança, Blanchard et al. (1992, p.81) salientam também que “a liderança efectiva não é algo que se faz às pessoas mas algo que se faz com as pessoas”. Também para Chiavenato (2003, p. 558), a liderança é “uma influência interpessoal exercida numa dada situação e dirigida através do processo de comunicação humana para consecução de um ou mais objectivos específicos”.

Cunha et al (2006) destacam que nem sempre a influência produz os resultados esperados, “uma tentativa de influência pode originar o empenhamento entusiástico de algumas pessoas em determinada situação, mas suscitar a resistência noutras pessoas ou situações” (p. 333).

Goleman et al. (2003, p. 23), numa referência clara às emoções, referem que:

em tudo que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a acção – o sucesso depende da forma como o fazem. (...). Se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direcção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia.

Novamente, com uma alusão aos sentimentos, Goleman et al. (2007, p. 9) afirmam que:

a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas. Isto ocorre quando o líder cria ressonância, isto é, quando consegue aumentar a intensidade dos sentimentos positivos ao seu redor – a ressonância é assim um reservatório de positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas. No fundo, a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional.

Pelo exposto, conclui-se que os líderes exibem determinados comportamentos e desenvolvem um conjunto de competências, aparentemente ao alcance de todos, que os habilitam para liderar e alcançar os seus objetivos e surgem cada vez mais referenciados como seres emocionais, capazes de influenciar, direta ou indiretamente outros indivíduos com quem trabalham.

Capítulo 2 – Da Inteligência à Inteligência Emocional e Competência Emocional

O presente capítulo centra-se no conceito de inteligência e numa explicação do termo com o objetivo de aprofundar o conhecimento dos seus diferentes usos e da importância que assume na sociedade. Neste sentido, passar-se-á de uma reflexão sobre a inteligência, em sentido lato, para uma das suas variáveis, a Inteligência Emocional, forma comumente discutida como sendo preponderante no sucesso pessoal e profissional. Por fim, explicar-se-á a passagem da inteligência à competência emocional, momento em que será elencado o conjunto de competências individuais e sociais segundo o modelo de Goleman, cujos domínios serão explicados.

2.1. O conceito de Inteligência

Desde tempos mais remotos que a sociedade tem o seu ideal de ser humano. Os antigos gregos valorizavam aqueles que manifestavam maior agilidade física e mostravam um comportamento virtuoso; os romanos distinguiam a coragem viril; a população chinesa, sob a influência de Confúcio, valorizava tradicionalmente a pessoa que era hábil na poesia, na caligrafia e no desenho, na música e no tiro com arco, já os seguidores do Islão enalteciam o soldado santo. No entanto, ao longo dos últimos séculos, sobretudo nas sociedades ocidentais, um outro ideal ganhou destaque e foi-se generalizando — o da inteligência (Gardner, 1983).

Segundo Gardner (1983) existe uma tentação universal de dar crédito a uma palavra com a qual nos tornámos próximos — inteligência. Empregamo-la com tanta frequência que temos vindo a acreditar na sua existência, como uma verdadeira entidade tangível, mensurável, e não como uma forma conveniente de rotular fenómenos que podem, ou não, existir.

Mas afinal o que é inteligência? E o que significa ser inteligente?

O termo inteligência, segundo Almeida, Guisande e Ferreira (2009), é utilizado amiúde sem nos questionarmos sobre o seu real significado mas, ao longo dos tempos, têm sido grandes os esforços na procura de um significado consensual.

“Não sendo um constructo de observação direta, como em relação a outros constructos psicológicos internos, a inteligência é mais definida pelos seus efeitos nos comportamentos, sendo a sua presença e avaliação meramente inferidas” (Almeida, Guisande e Ferreira, 2009, p. 7).

Contudo, o conceito de inteligência sofreu modificações em função das diversas mudanças sociais, culturais e científicas que se foram observando com o evoluir dos tempos, tomando novos e diferentes significados. A partir do século XVIII, com a revolução industrial e tendo a escolaridade sido alargada a um número considerável de cidadãos, a inteligência passou a estar ligada a conhecimentos escolares.

De acordo com Sternberg (2000), quando se olha para o construto inteligência, todos temos determinadas concepções, ou teorias populares de inteligência, mas ninguém sabe ao certo realmente o seu significado. Para Sternberg (2000), a noção que no ocidente se tem de inteligência não é partilhada por todas as culturas. Conforme o conceito ocidental, a pessoa inteligente empenha-se em aprender, gosta de aprender e persiste na aprendizagem ao longo da vida com entusiasmo, enquanto a tradição taoista, por exemplo, enfatiza a importância da humildade, livre de padrões convencionais de julgamento, e pleno conhecimento de si mesmo e das condições externas.

Para os psicólogos, a definição de inteligência apresenta-se como um desafio, como refere Feldman (2001), mas pode dizer-se que, para muitos, a inteligência é a capacidade para compreender o mundo, pensar racionalmente e utilizar eficazmente recursos quando confrontado com desafios. No entanto, a noção de inteligência significa coisas diferentes para diferentes pessoas e, como se denota em Almeida (1988) é, apesar de toda a controvérsia que tem gerado no seio de diferentes grupos profissionais e da própria opinião pública, objeto de um largo número de investigações, permanecendo como um dos critérios de análise do comportamento humano com imensas aplicações, sendo bem significativas na vida de cada pessoa.

No final do século XIX, Galton (1822-1911) um dos fundadores da medição psicológica moderna, olhando para a inteligência como uma simples capacidade geral, largamente herdada considera que a melhor forma de a medir seria pela rapidez na resolução de problemas (Furnham, 2011). Assim, por volta de 1870, acreditando que a inteligência podia ser medida, elaborou testes formais de inteligência e, desde esse tempo foram muitos os que em diferentes países têm manifestado grande preocupação em encontrar as melhores formas de definir e medir a inteligência. Galton assumia que indivíduos com inteligência elevada teriam capacidades discriminativas mais aguçadas do

que indivíduos com pouca inteligência. O seu interesse na medição relativamente simples de funções cognitivas, como uma base para a compreensão da genialidade iniciou uma nova área de investigação no final do século XIX, tendo em 1869 publicado um livro em que, combinando ideias de Darwin acerca da seleção natural do homem, argumentava que a genialidade é uma característica hereditária e normalmente distribuída nos seres humanos. Além disso, este autor, como Brody (2000) refere, acreditava em hierarquias raciais e neste sentido, no que respeita a capacidades intelectuais, os gregos antigos eram superiores aos seus contemporâneos ingleses e estes, por sua vez, eram superiores aos africanos e seus descendentes americanos, por exemplo.

Também a James M. Cattell (1840-1944), que no seu programa de investigação teve influência de Galton, estudou o uso de medidas objetivas do comportamento. Cattell, colocou a tónica na medida da inteligência através das componentes sensoriomotoras do comportamento, mas à luz da ideia de que se deveria obter uma correlação positiva entre o sucesso escolar e o resultado obtido no teste que mede a inteligência. Estava assim interessado em diferenças individuais, sendo o primeiro a usar o termo teste mental (Brody, 2000).

Entretanto, enquanto Galton e Cattell aprofundavam as suas crenças, Alfred Binet (1857-1911), em França, dedicava-se ao estudo do desenvolvimento da inteligência. Binet, ao contrário de Galton e Cattell, considerava que, para medir um processo mental tão complexo quanto a inteligência, seria necessário observar o desempenho de um indivíduo em atos mentais também complexos.

Estes três cientistas, Galton, Cattell e Binet, estudando a mesma temática, apresentam diferenças, enquanto Galton e Cattell enfatizam a estabilidade das características intelectuais, Binet referia-se explicitamente à sua educabilidade. Outro ponto de discórdia tem a ver com o facto de nos primeiros trabalhos se dar uma valorização excessiva à resposta em si mesma não se tendo em conta as características da pessoa.

Em conclusão, inteligência é como diz Faria (2007), um dos atributos psicológicos mais valorizados socialmente, apresentando grande relevância para a sociedade em geral. Nesta linha de pensamento, definir inteligência é uma tarefa que desde há muito tempo tem suscitado interesse por parte de muitos setores da sociedade, não obstante a dificuldade de consenso.

2.2. A Inteligência Emocional

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

Ao falar da emoção, Damásio (1995) mostra que é impossível separá-la da razão, posição corroborada por Goleman (1995), que interpreta a emoção como um sentimento em que os raciocínios que dela derivam são estados psicológicos e também biológicos orientados para a ação. Neste sentido, coloca-se em evidência uma energia emocional como fator que irá determinar comportamentos e decisões. Outros autores têm vindo a dar contributos importantes em torno da emoção, é o caso Filliozart (1997), que a retrata da seguinte forma: “a emoção é um movimento em direção ao exterior, um impulso que nasce no interior de nós próprios e fala ao que nos rodeia, uma sensação que nos diz quem somos e nos coloca em relação com o mundo. (...) A vida emocional está estreitamente ligada à vida relacional” (Filliozart 1997, p.28).

São vários os contributos para uma discussão em torno do conceito de emoção, leia-se, por exemplo, “a emoção torna o pensamento mais inteligente, e a inteligência permite pensar e usar as emoções de modo mais apurado” (Cunha et al., 2010, p. 252) Os indivíduos emocionalmente inteligentes “são os que usam a razão para compreender as emoções (as suas e as dos outros) e lidar com elas, e que recorrem às emoções para interpretar a envolvente e tomar decisões mais inteligentes” (Cunha et al., 2010, p. 252).

Não há dúvida de que as emoções exercem um papel muito importante na regulação da vida do ser humano, acompanham o Homem em todas as ações nas quais está envolvido, sejam de âmbito familiar, profissional ou no ciclo de amizades. Por este motivo, Caruso e Salovey dizem que “nenhuma decisão acontece sem emoções” (Caruso e Salovey, 1995, p. 17).

De acordo com Goleman, “as nossas emoções guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto”. Deste modo, “para o melhor e para o pior, a inteligência pode não ter o mínimo valor quando as emoções falham” (1997, p. 22), acrescenta, ainda que “as emoções conduzem à acção” (Goleman, 1997, p.23).

Nesta mesma linha de explanação, Goleman et al. (2002, p.47) consideram que as emoções “são cruciais para a sobrevivência, são a forma do cérebro nos alertar para algo de

urgente e nos proporcionar um plano de ação imediata: lutar, fugir, ficar imóvel.” Enfatizam, também, que em situações limite, “são os centros emocionais – o cérebro límbico - que comandam o resto do cérebro” (Goleman et al., 2002, p. 47).

No mesmo sentido, Damásio afirma que “no que de melhor têm, as emoções indicam-nos uma direção, levam-nos ao local apropriado do espaço de tomada de decisões onde podemos tirar o melhor partido dos instrumentos da lógica.” Para o autor, as emoções “ajudam-nos na tarefa de prever um futuro incerto e planejar os nossos atos em conformidade” (Damásio, 2011, p. 17).

Da emoção à inteligência emocional existe uma linha muito ténue, mas, apesar de existir inúmera literatura e alguma controvérsia em torno do conceito de inteligência emocional, este tem vindo a beneficiar de uma vasta divulgação. São muitos os autores que apresentam e defendem a inteligência emocional mas foi Goleman que, com a publicação do livro *Inteligência Emocional*, conseguiu dar mais notabilidade a este conceito. Apresentou duas ideias chave: o sucesso pessoal, familiar e profissional parece depender mais do quociente emocional do que do quociente intelectual e a inteligência emocional não é estável, antes de ser desenvolvida (Sternberg, 1999). Gardner (1999) refere ainda a respeito do mesmo livro que Goleman (1995) descreve um conjunto de capacidades que têm que ver com o conhecimento e controlo das emoções e a sensibilidade para o próprio ou para os estados emocionais dos outros.

Não há uma definição simples para a inteligência emocional, nem um teste que produza um resultado da mesma. Em vez disso, Goleman (1995) descreveu características, tais como equilíbrio emocional, alegria, simpatia, sensibilidade aos sentimentos dos outros, empatia, sociabilidade, confiança, baixa ansiedade e outras características semelhantes, como típicos de pessoas emocionalmente inteligentes. Apresenta inúmeros exemplos de êxitos de pessoas com uma inteligência emocional elevada, e de fracassos de pessoas com pouca inteligência emocional. Em geral, os dados que Goleman (1995) apresenta demonstram pouca ou nenhuma correlação entre as características da inteligência emocional e o QI, ou avaliações semelhantes da capacidade cognitiva (Novak, 2000).

A inteligência emocional surge, como dizem Almeida, Guisande e Ferreira (2009), como um conjunto de capacidades mentais que facilitam o reconhecimento dos padrões, das emoções e conseqüente capacidade para raciocinar e resolver problemas, dando corpo a uma nova modalidade de crescimento intelectual.

Desta forma, à questão que se levanta tantas vezes sobre que fatores estão em jogo quando, por exemplo, pessoas a quem foi atribuído um teste de QI elevado falham onde

outras com um QI mais modesto se portam surpreendentemente bem, Goleman (2002) responde que a diferença reside frequentemente nas capacidades a que ele chama de inteligência emocional, que inclui o autocontrole, o zelo e a persistência, bem como a capacidade de cada um se motivar. Todas estas habilidades podem ser ensinadas às crianças, dando-lhes uma melhor possibilidade de utilizar o potencial intelectual, seja ele qual for, uma vez que a nossa herança genética dotou cada um de nós com um conjunto de estruturas emocionais que determinam o nosso carácter (Goleman, 2002).

Goleman (2002) argumenta ainda que o mundo tem ignorado um conjunto extremamente significativo de competências e habilidades, que dizem respeito às pessoas e às emoções, salienta mesmo que foi dada uma grande ênfase e importância ao puramente racional, medido pelo QI, mas a inteligência pode não ter o mínimo valor quando as emoções falam. Ao contrário do QI, com os anos todos que lhe foram dedicados, a inteligência emocional é um conceito relativamente novo e, tendo em conta que quem defende os testes de QI refere que estes, não podem ser substancialmente alterados em função da experiência ou da educação adquirida, as competências emocionais cruciais são aprendidas e aperfeiçoadas pelas crianças, se assim forem ensinadas. Para este autor, quociente de inteligência e inteligência emocional não são competências opostas mas sim competências separadas. Ao contrário dos testes de QI, não há forma de medir a inteligência emocional, em todo o caso, gerir as emoções é um trabalho a tempo inteiro. Grande parte do que se faz, sobretudo nos tempos livres, é uma tentativa para controlar o estado de espírito (Goleman, 2002). Esta aprendizagem emocional começa nos primeiros momentos da vida e continua pela vida fora, todas as pequenas trocas entre pais e filhos têm uma carga emocional, e é a partir da repetição destas mensagens que se formam e se desenvolvem as capacidades emocionais.

2.3. Princípios da Competência Emocional

Segundo Goleman (1995), a Competência Emocional, "é uma capacidade adquirida, baseada na inteligência emocional, que resulta num desempenho destacado no trabalho" (p. 38). A Inteligência Emocional (IE) irá determinar o potencial de um indivíduo para aprender as habilidades práticas que estão baseadas nos conceitos da auto percepção, da motivação, da autorregulação, da empatia e da aptidão natural para os relacionamentos.

Assim, o indivíduo que possui um alto grau de Inteligência Emocional não garante que ele adquiriu as competências emocionais que têm importância para o bom desempenho do seu trabalho, pode apenas significar que possui um forte potencial para adquirir essas competências.

Esta é a razão por que se torna pertinente abordar aqui a perspectiva emocional ao nível dos domínios/capacidades que integram o conceito da Competência Emocional (C.E). Como se depreende da análise da literatura, é impossível separar as cognições das emoções, pois são estas que fundamentam o sentido da eficácia das decisões, a partir do controlo das emoções (Goleman, 1995). Uma pessoa com elevada competência emocional é aquela que tem também uma alta perceção do que pode ou não controlar. Esta conceção é essencial neste estudo na medida em que ao conhecer-se a perceção do nível de controlo pessoal, do ponto de vista da mobilização que se consegue imprimir aos estados emocionais, pode-se controlar a qualidade das relações que se estabelecem e a eficácia das mesmas.

Continuando a centrar a atenção em Goleman, cabe agora a sua definição do conceito de Competência Emocional, tal como assinala Notas (1999, p. 341), que considera que a expressão *competência emocional* inclui tanto competências sociais como emocionais, e defende que “uma competência emocional é uma capacidade apreendida, baseada na Inteligência Emocional, que resulta num desempenho extraordinário no trabalho”. Nesta linha, assume que: “A nossa Inteligência Emocional determina o nosso potencial para aprender as aptidões práticas que se baseiam em cinco elementos: Auto Consciência, Motivação, Auto-domínio, Empatia e Talento nas Relações. A nossa competência emocional mostra até que ponto, traduzimos esse potencial nas capacidades profissionais” (Goleman, 1999, p. 33).

É precisamente aqui que é feita a abordagem da aplicação e observação das capacidades que inscrevem a Inteligência Emocional em contextos de trabalho. Em Bar-On e Parker (2000) pode ler-se “hoje em dia, os locais de trabalho consideram que a inteligência emocional é mais valiosa do que as competências técnicas e cognitivas.” (p.149). Lê-se ainda que apesar de o conceito da inteligência emocional ser relativamente recente, “a preocupação em melhorar as competências sociais e emocionais nos locais de trabalho tem já uma grande história” (p. 149). Estudos realizados em 1920 demonstraram que as necessidades sociais e emocionais dos trabalhadores são tão importantes para a motivação no trabalho como os incentivos monetários. Os autores explicam:

Mais especificamente, os estudos demonstraram que quando os gestores prestavam mais atenção aos seus colaboradores e mostravam maior preocupação com o seu bem-estar, tanto a satisfação como o desempenho aumentavam. Estas conclusões impulsionaram o desenvolvimento de programas de treino que se dedicaram à melhor gestão das relações humanas nos grupos de trabalho. (Bar-On e Parker, 2000, p. 435).

Neste sentido, Goleman (1999) escreveu a respeito da importância do reconhecimento da própria vida emocional, regulando os próprios sentimentos, compreendendo as emoções dos outros, sendo capaz de trabalhar com os outros e ter empatia por eles. O seu modelo da IE dispõe, portanto, de um conjunto de competências e capacidades emocionais que motivam o indivíduo para o sucesso das exigências que a sociedade lhe impõe. As competências ligadas à IE reúnem-se em quatro grandes domínios: Autoconsciência, Autodomínio, Consciência Social e Gestão das Relações, que garantem uma teia de competências emocionais capazes de gerir a vida emocional com inteligência. Veja-se o quadro seguinte:

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

Quadro 2 – Conjunto de Competências Individuais segundo o Modelo de Goleman

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

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

Quadro 3 – Conjunto de Competências Sociais segundo o Modelo de Goleman

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

Estes princípios defendidos por Goleman et al. (2007) centram-se num conjunto de competências ligadas à personalidade, sendo que, para desfrutar da Inteligência Emocional é necessário demonstrar competências nos quatro domínios.

Do exposto, resulta o facto de a Inteligência Emocional constituir a compreensão e o entendimento que a pessoa possui de si e dos outros na gestão das emoções. Esta capacidade de identificar e regular as emoções em si e nos outros põe em evidência a dicotomia Eu – outro, quando a temática é a Inteligência Emocional.

Analisando o que foi dito, veem-se os quatro domínios específicos elencados por Goleman. São eles: a autoconsciência, a autogestão, a consciência social e a gestão das relações. Estes domínios são constituídos por um conjunto de competências “que não são inatas, são capacidades adquiridas” (Goleman et al., 2002, p.58). De acordo com os autores supracitados, os domínios da inteligência emocional estão “interligados, há uma relação dinâmica entre eles.”

Por exemplo, os líderes não conseguem gerir as suas próprias emoções se não tiverem consciência delas. E se as emoções estiverem descontroladas, a capacidade para gerir relações sai prejudicada (...) Em suma, a autoconsciência facilita a empatia e o auto-domínio; e estes dois domínios, em conjunto, permitem uma gestão eficaz das relações. (Goleman et al., 2002, pp. 49-50)

Observando individualmente cada um deles, conclui-se o seguinte:

A autoconsciência

Para Goleman (1997), a autoconsciência significa “ter consciência tanto do nosso estado de espírito como dos nossos pensamentos a respeito desse estado de espírito” (Goleman, 1997, p. 70). O mesmo autor refere que “ se não tivermos consciência das nossas emoções não seremos capazes de as gerir e também não teremos a capacidade para apreender as emoções dos outros” (Goleman, 1997, p. 71).

As pessoas autoconscientes “são realistas - nem demasiado críticas em relação a si próprias nem ingenuamente confiantes” (Goleman et al., 2002, p. 60).

Na liderança, a autoconsciência ganha especial destaque. Os líderes autoconscientes estão em sintonia com os seus sinais interiores:

Apercebem-se da forma como os sentimentos influenciam o seu próprio comportamento e o desempenho profissional. Em vez de deixarem a irritação acumular-se até explodir sob forma de comportamentos coléricos, eles detetam o aumento de tensão, percebem qual é a causa e intervêm de modo construtivo (Goleman et al., 2002, p. 50).

Os líderes autoconscientes “conhecem os seus valores, objetivos e sonhos. Sabem para onde vão e porquê” (Goleman et al., 2002, p.60). Ao invés, os líderes não dotados de autoconsciência “têm tendência para tomar decisões que afectam valores profundos e desencadeiam turbulência interna.”Normalmente, “descontrolam-se, mas não percebem que estão submergidos por impulsos emocionais” (Goleman et al., 2002, p. 50).

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

reduzida autoconsciência, as pessoas tendem a interpretar as críticas e os conselhos como sinais de fraqueza.

Obviamente, há que conhecer as próprias forças e limites, há que confiar nas capacidades e no valor individual. A autoconsciência vai conduzir o indivíduo à autorreflexão necessária e à introspeção adequada. Pelo exposto, facilmente se conclui que compreendendo as próprias emoções, conseguem-se alcançar de forma profícua os objetivos definidos.

A autogestão

A autogestão resulta da “capacidade para entendermos as nossas próprias emoções e termos objectivos claros” (Goleman et al., 2002, p. 65), ou seja, decorre da autoconsciência. Dito de outra forma significa que “se não conhecermos as nossas emoções, não as podemos gerir. Em vez disso, são as emoções que tomam conta de nós” (Goleman et al., 2002, p. 65), descrevem ainda, a autogestão como “uma conversa íntima consigo próprio (...) que nos impede de ficar prisioneiros das emoções” (Goleman et al., 2002, p. 66). A autogestão facilita “a clareza mental e a concentração de energias” fundamentais para que não sejamos afetados pelas emoções perturbadoras (Goleman et al., 2002, p. 66). Este domínio da inteligência emocional é de grande importância para a liderança, na medida em que “nenhum líder é capaz de gerir as emoções dos outros se não for capaz de gerir as suas próprias emoções” (Goleman et al., 2002, p. 66).

Para o autor referido existem outras vantagens quando existem nas organizações líderes com uma boa autogestão. Em primeiro lugar, “as pessoas que controlam os seus sentimentos e impulsos estão aptas a criar um ambiente de confiança e lealdade” (Goleman, 1998, p. 98). A autogestão potencia também a integridade, ou seja, “a habilidade para dizer não aos impulsos negativos. Face ao exposto, a autogestão engloba as seguintes competências:

Autodomínio: diz respeito à “capacidade para gerir as próprias emoções perturbadoras e os seus impulsos, canalizando-os de forma útil” (Goleman et al., 2002, p. 274)

Transparência: diz respeito à capacidade de “ser franco com os outros sobre os seus sentimentos, crenças e ações.” Os líderes transparentes “admitem abertamente erros ou

falhas e encaram de frente o com portamento pouco ético dos outros, em vez de fingirem não o ver” (Goleman et al., 2002, p. 274)

Capacidade de adaptação: diz respeito à capacidade de “lidar com múltiplas solicitações sem perder energia ou o sentido do que é importante”. Os líderes “adaptam-se de forma flexível aos novos desafios, são ágeis perante as mutações rápidas e pensam com antecipação sobre os novos dados e realidades (Goleman et al., 2002, p. 274)

Capacidade de realização: permite “possuir padrões de exigência elevados que impelem a procurar permanentemente formas de melhorar.” Estes líderes “são pragmáticos, fixando metas mensuráveis, mais ambiciosas, e sabem calcular os riscos, para que os objectivos sejam ambiciosos, mas viáveis.” Procuram melhorar-se a si próprios, e aos que lhe rodeiam, e têm “a vontade de estar sempre a aprender - e a ensinar- formas melhores de fazer as coisas” (Goleman et al., 2002, p. 274)

Capacidade de iniciativa: diz respeito à capacidade de aproveitar as oportunidades, criando-as, sem estar à espera que elas apareçam. Os líderes com capacidade de iniciativa “não hesitam em passar por cima da burocracia ou das regras sempre que seja necessário criar melhores possibilidades para o futuro” (Goleman et al., 2002, p. 274)

Otimismo: esta capacidade permite que os líderes aguentem bem os embates, descubram as oportunidades, em vez das ameaças e dificuldades que possam encontrar. Encaram-se a si e aos outros de forma positiva, tendo uma “perspectiva de «copo meio cheio» que os leva a esperar que o futuro seja melhor” (Goleman et al., 2002, p. 275).

Estes autores consideram que devido ao fenómeno de contágio emocional, o estado de espírito dos líderes deixa de ser “uma questão meramente do foro privado e íntimo (...), [uma vez que] as emoções dos líderes têm consequências públicas” (Goleman et al., (2002, p. 67).

A consciência social

Para além da autoconsciência e da autogestão das emoções, a liderança exige consciência social, isto é, empatia. (Goleman et al., 2002, 1997). A empatia diz respeito “à

habilidade de saber como os outros se sentem” (Goleman 1997, p. 131), tendo um papel a desempenhar na nossa vida pessoal e profissional.

Continuando na linha de observação destes autores, “a empatia nasce da autoconsciência: quanto mais aberto formos às nossas próprias emoções, mais capazes seremos de ler os sentimentos dos outros” (Goleman 1997, p. 137). O mesmo autor considera que a ausência de empatia faz com que o indivíduo seja “emocionalmente surdo”:

As notas e acordes emocionais que permeiam as palavras e as acções das pessoas – o tom de voz que tanto diz ou a mudança de postura, o silêncio eloquente ou a tremura reveladora – passam-lhes completamente despercebidos (Goleman, 1997, p. 131).

A gestão das relações

A autoconsciência, a autogestão das emoções e a empatia convergem na última competência da inteligência emocional: a gestão das relações. Se o líder não conhecer as suas emoções e não as conseguir gerir, não será capaz de lidar com as emoções dos outros:

Gerir relações é, na prática, lidar com as emoções dos outros. Por sua vez, esta capacidade exige que os líderes tenham consciência das suas próprias emoções e se relacionem empaticamente com os subordinados (...) Quando os líderes estão sintonizados com os seus próprios valores, estão apoiados em emoções positivas e captam as emoções do grupo... (Goleman et al., 2002, p. 71-72).

Como é óbvio, os valores assumem particular importância na gestão das relações, se as atitudes do líder não forem concordantes com os valores que o mesmo institui, então, o relacionamento que estabelece com todos os outros estará comprometido:

Se um determinado líder se comportar de forma manipuladora ou desajustada, o radar emocional dos subordinados detecta um toque de falsidade e faz com que as pessoas não confiem nesse líder. Por isso, a arte de gerir relações começa com a autenticidade: agir de acordo com valores e sentimentos (Goleman et al., 2002, p. 72)

Certamente, os líderes que conseguem gerir equilibradamente a relação que estabelecem com quem os rodeia estarão aptos a desenvolver as seguintes competências:

Liderança inspiradora: “Os líderes capazes de transmitir inspiração às pessoas conseguem entusiasamá-las em torno de missões comuns (...) Esses líderes sabem que só os valores profundos têm capacidade para levar as pessoas a empenhar-se no trabalho” (Goleman et al., 2002, p.72). Estes líderes “são símbolo daquilo que pedem aos outros e apresentam a missão de forma convincente e inspiradora” (Goleman et al., 2002, p. 275).

Influência: “A capacidade de influência de um líder vai desde a aptidão para encontrar os temas apelativos adequados a cada um interlocutores, até à capacidade para conquistar a adesão dos outros e constituir redes que apoiem as iniciativas” (Goleman et al, 2002, p. 276).

Capacidade para desenvolver os outros: Os líderes “mostram interesse genuíno relativamente às pessoas que orientam e compreendem os seus objectivos, as suas forças e fraquezas” (Goleman et al., 2002, p. 276). Para além disso, “dão atempadamente feedback construtivo e são, por natureza, bons mentores e conselheiros” (Goleman et al., 2002, p. 276).

Catalisador da mudança: Os líderes “são capazes de reconhecer a necessidade de mudança, desafiam o *status quo* e defendem coerentemente a nova ordem” (Goleman et al., 2002, p. 276).

Gestão de conflitos: Os líderes “trazem os conflitos à luz do dia, reconhecem os sentimentos e as opiniões de todas as partes e, depois, canalizam a energia para um ideal comum” (Goleman et al., 2002, p. 276).

Espírito de colaboração e equipa: Os líderes “geram uma atmosfera de colegialidade amistosa e são modelos de respeito pelos outros, de espírito de ajuda e de aptidão para a cooperação” Para além disso, “atraem os outros para uma participação activa, entusiástica e empenhada no esforço colectivo e cimentam a identidade e o espírito do grupo” (Goleman et al., 2002, p. 276).

A capacidade de relacionamento “permite que os líderes tirem proveito da inteligência emocional” (Goleman et al., 2002, p. 73).

Posto isto, resta acrescentar mais um argumento dos mesmos autores, que apresentam os melhores líderes como aqueles que encorajam os trabalhadores a sentirem-se donos do seu próprio trabalho e responsáveis por ele, estabelecendo elevados padrões de desempenho e mobilizando os seus seguidores para o cumprimento de metas exigentes (Goleman et al., 2002).

Capítulo 3 - Inteligência Emocional e liderança na direção de escolas

Um Líder é um vendedor de esperança

(Napoleão Bonaparte, 1769-1821)

A Inteligência Emocional sendo reconhecida como o elemento preponderante da liderança, e sendo este o princípio orientador de toda e qualquer organização, torna-se fundamental aplicar todos estes pressupostos à organização pública educativa. Nesta linha, começar-se-á por perceber a importância da inteligência emocional na liderança da escola atual, resultando daqui o entendimento dos estilos de liderança por ela norteados. Este capítulo tem como intenção dar a conhecer formas de liderança ressonantes e dissonantes que possam ir ao encontro do perfil idealizado para o diretor/líder do século XXI.

3.1. A inteligência emocional ao serviço da liderança

Atualmente, tem-se vindo a assistir ao aparecimento do conceito de quociente emocional, que ganha uma importância a par do quociente intelectual. O primeiro tem trazido ganhos extraordinários para o uso do segundo, como explica Goleman (2010) e Bradberry e Greaves (2008).

É neste enquadramento que o conceito de inteligência muda de rumo e oferece ao ser humano um entendimento de si, dos outros e com os outros que permite privilegiar as relações pessoais essenciais ao sucesso, não só pessoal como profissional, intrínseco ao homem atual.

Sabe-se, também, que a liderança é considerada por muitos autores como um elemento verdadeiramente capaz de fazer a diferença, não só nas organizações em geral, mas, acima de tudo nas organizações educativas. Garcia (2001), um dos autores deste modelo, designa este novo líder por pós-convencional e apresenta-o desta forma:

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

Esta ótica surge enquadrada nas recentes políticas sobre esta liderança, quer no contexto das organizações em geral, quer no das organizações educativas, em particular.

Goleman (1995) apresenta o seu próprio conceito de liderança: “O papel emocional do líder é primal – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro acto de liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante” (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2002, p. 25).

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

Assim sendo, é perceptível que estes autores apresentam como ideal uma escola que possa pautar-se por valores, sendo que despertar os valores parece ser a tarefa mais importante de todos os líderes:

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

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

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

Na esfera da Administração e Gestão Escolar, a liderança assume, assim, um papel fulcral, ela está intimamente relacionada com a gestão das emoções. A este propósito, Goleman e colaboradores (2007, p. 59) destacam que “os grandes Líderes são pessoas muito mobilizadoras, pessoas que despertam o nosso entusiasmo e estimulam o que temos de melhor”. Para além disto, analisam o líder como um manipulador de si e do outro para alcançar os seus fins, acrescentando que “os grandes Líderes são pessoas que sabem manipular as emoções” (Goleman et al., 2007, p.59). Daqui se depreende que o líder, leia-se também o diretor de escola, tem como objetivo dirigir as emoções de todos a fim de criar uma rede de relações bem sucedidas. Assim sendo, inteligência emocional e liderança trilham os mesmos caminhos no que à organização escolar diz respeito.

Continuando na linha de Goleman (2000), a competência emocional compreendida como uma habilidade do líder para governar as suas emoções e as emoções do grupo/equipa com quem trabalha, cria uma ideia de gestão emocional que encaixa no modelo preconizado para a escola. De acordo com o mesmo autor, as competências emocionais já apresentadas, divididas em competências individuais e competências sociais, são indispensáveis a uma boa liderança educacional. Goleman elenca como principais competências individuais a autoconsciência e a autogestão e destaca nas sociais a aptidão social e a gestão das relações.

Estes quatro domínios surgem interligados, gozando de uma relação diligente e constituem a base de uma liderança cuja *performance* se pretende eficaz. A inteligência emocional ganha, pois, destaque na organização, sendo mesmo considerada essencial na existência e continuidade de toda e qualquer organização que se defina como dinâmica e

eficaz (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2007). Estes investigadores defendem que os líderes devem ser capazes de “descobrir maneiras de envolver emocionalmente os gestores no trabalho uns com os outros e na construção e realização da visão estratégica. Quando emocionalmente empenhadas, as pessoas transformam-se” (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2007, p. 258).

No mesmo sentido dos anteriores, Cotovio (2007, p. 24), “a liderança dos outros exige saber liderar-se a si próprio, o que transforma a liderança num processo permanente e constante de autoconhecimento”. É por tudo isto que as emoções constituem uma parte mobilizadora e integrante do diretor escolar, surgindo como condição *sine qua non* na otimização do seu desempenho. Os sentimentos e as emoções positivas motivam o exercício diário da função/cargo, bem como a disposição e disponibilidade para o trabalho. O cumprimento das tarefas não constitui um peso, uma obrigação, o ambiente de trabalho fica agradável e motivador, e assim a produtividade e o campo de ação/gestão pautam-se pela qualidade, eficiência e eficácia.

É inquestionável a importância das competências técnicas, do saber fazer num líder, é igualmente relevante o QI que apresenta e que permite ser bem sucedido. No entanto, é a inteligência emocional como tem vindo a ser caracterizada a responsável pelo alcance do sucesso na liderança de uma organização. A organização educativa não foge a esta regra e a eficácia da sua gestão e organização resulta das características emocionais dos seus líderes. Goleman (2000) foi uma influência e um marco no aparecimento desta conceção de inteligência e de competência. Outros autores deram contributos para a exploração da temática, George (2000) por exemplo, refere cinco elementos imprescindíveis na eficácia da liderança, de acordo com o que se apresenta no quadro seguinte:

Os cinco elementos essenciais	Ilustrações de competências emocionais pertinentes
Desenvolver um sentido coletivo acerca de objetivos/metast a alcançar (visão) e do modo como atingi-los	O líder pode usar as suas emoções para melhorar o processamento da informação acerca dos desafios, ameaças e oportunidades que se deparam à organização. Sob estados de espírito positivos, o líder pode desenvolver maior pendor criativo, podendo gerar uma visão menos convencional, mais apelativa e mais desafiante do <i>status quo</i> . Avaliando o modo como os seus seguidores se sentem, compreendendo por que tais sentimentos existem, e influenciando as respetivas emoções, o líder pode torná-los mais recetivos e apoiantes da visão estratégica.
Instalar nos outros o conhecimento e a apreciação da importância das atividades e comportamentos de trabalho	O líder necessita de assegurar que os colaboradores têm consciência dos problemas e das oportunidades que se deparam à organização. O líder necessita, também, de lhes inculcar a confiança

	suficiente para que se sintam capazes de lidar com tais problemas e oportunidades.
Gerar e manter a excitação, o entusiasmo, a confiança, o otimismo e a cooperação	É importante que o líder descortine os sentimentos dos colaboradores, antecipe o modo como poderão reagir a determinadas circunstâncias e mudanças, compreenda se existem diferenças entre os sentimentos expressos e os efetivamente experimentados. É também crucial que o líder denote pensamento construtivo, gere ideias criativas e procure soluções cooperativas de ganho-ganho. É igualmente relevante que o líder saiba desenvolver relações interpessoais de elevada qualidade.
Encorajar a flexibilidade na tomada de decisão e na mudança	Recorrendo aos sinais emocionais, o líder deve ser capaz de atender rapidamente às situações que exigem resposta célere. Quando conhece e sabe gerir as suas emoções, o líder fica mais capacitado para abordar os problemas de modo flexível, considerar cenários e cursos de ação alternativos, evitar rigidez na tomada de decisão. A <i>IE</i> também ajuda o líder a identificar as relações entre os assuntos, facultando-lhe pistas acerca do modo como pode responder-lhes simultaneamente.
Estabelecer e manter uma identidade organizacional significativa para os membros organizacionais	É importante que o líder instala valores importantes na cultura da organização – pois é através desta que as pessoas desenvolvem uma identidade coletiva embebida de significado. É importante que o líder seja capaz de identificar as necessidades emocionais dos seus seguidores – de modo que a cultura possa satisfazê-las. Uma cultura embebida de emoções relevantes para as pessoas é uma cultura mais conciliadora de entusiasmo e empenhamento.

Quadro 4 - Elementos essenciais da eficácia de liderança e correspondentes competências emocionais dos líderes.

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

Os autores citados referenciam um estilo de liderança assente na inteligência emocional que é capaz de criar lideranças ressonantes. Citando Boyatzis e McKee (2006, p. 4), os líderes ressonantes são os que “estão sintonizados com aqueles em seu redor. Isto resulta em pessoas que estão trabalhando em sincronismo entre si, em sintonia com os pensamentos e emoções de cada um”. Estes líderes incentivam o incremento das competências da autogestão, da autoconsciência, da consciência social e da gestão dos relacionamentos.

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

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

O mesmo autor acrescenta que a inteligência emocional pode assumir-se como “o factor que separa os desempenhos excelentes dos desempenhos médios” (Wall, 2007, p.25).

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

São modestos, evitam a adulação;

São tenazes e determinados, motivando assim os seus colaboradores;

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

Assumem os erros em vez de procurarem bodes expiatórios;

Almejam desempenhos duradouros excelentes.

Pelo exposto, Goleman contribui para sintetizar todos estes conceitos ao partilhar a ideia de que “Ao longo da história, em todas as culturas, os líderes de grupos humanos sempre foram as pessoas junto de quem os outros procuravam segurança e clareza em situações de incerteza e de ameaça ou quando havia acções a empreender. Os líderes

funcionam como guias emocionais do grupo” (Goleman et al, 2002, p. 25). Os líderes que possuem um amplo leque de aptidões de inteligência emocional “são normalmente líderes mais competentes, porque têm a flexibilidade que é necessária para lidar com as variadas situações que se coloca a quem dirige uma empresa” (Goleman et al, 2002, p. 106).

3.2. As características dos líderes emocionalmente inteligentes

Os termos “líder” e “liderança” apresentam-se na língua como neologismos, de acordo com Jesuíno (1996), as duas expressões remetem para o ato de comandar, de estar ao comando, mas que exige mais arte do que ciência.

Esta ideia é corroborada por Wheatley, para essa autora a liderança “não é uma posição numa hierarquia ou numa empresa; é um acto do coração.” (Wheatley citado por Madsen e Hammond, 2005, p. 74)

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

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

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

- Ao sintonizar as emoções dos colaboradores, os líderes ficam mais capacitados para motivá-los e entusiasamá-los;
- Os líderes emocionalmente inteligentes conseguem articular uma visão para a organização mais mobilizadora dos talentos;
- Desenvolvem relações interpessoais mais frutíferas dentro e fora da organização;
- Estimulam a criatividade dos colaboradores, daí resultando maior inovação;

- Ao repararem estados de espírito negativos, mostram-se mais perseverantes e corajosos;
- Captando as emoções, conseguem escolher os momentos mais apropriados para tomar decisões (advertir, corrigir ou elogiar um colaborador).

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

Também Bar-On e Parker (2000, p. 450) afirmam:

É claro que os grupos têm um impacto poderoso nos seus líderes. Mas um líder emocionalmente inteligente está consciente dessas influências, reconhece quando se tornam perniciosas, e têm a capacidade para as gerir de uma forma que minimize os seus danos.

Perante o exposto, questiona-se sobre a possibilidade de se moldar a inteligência emocional. Poderá o líder trabalhar a sua inteligência emocional? Sobre esta questão, Goleman et al. (2002, p. 121) afirmam:

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

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

A primeira descoberta, o *eu ideal*, permite-nos “ver a pessoa que queremos ser” (Goleman et al., 2002, p. 135), assume-se como “uma imagem que tem força suficiente para despertar a esperança e entusiasmo (...) torna-se o combustível que fornece a energia

necessária para continuar o esforço de mudança, mesmo nos momentos difíceis e, por vezes, frustrantes...” (p. 135).

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

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

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

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

3.3. Estilos de liderança e inteligência emocional

De acordo com Goleman (1998), “qualquer homem de negócios conhece uma história de um executivo muito inteligente e muito capacitado que foi promovido a uma posição de liderança e falhou.” De igual forma, “também se conhecem histórias de pessoas com sólidas - mas não extraordinárias - capacidades intelectuais e técnicas que foram promovidas a uma posição similar e que tiveram sucesso” (p. 93). A literatura existente facilmente confirma que identificar indivíduos com as capacidades certas para serem líderes eficazes de uma organização/instituição, estabelecimento de ensino, não se consegue através do reconhecimento de capacidades intelectuais extraordinárias.

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

Do exposto, surge a necessidade de trazer à discussão os pressupostos de lideranças que perpassam a atuação de muitos dos detentores de cargo decisores, surgindo assim as lideranças ressonante e dissonante, com orientações diferentes, consoante são ou não regidas pela inteligência emocional.

3.3.1. A liderança ressonante e dissonante no desempenho dos liderados

Recordando Goleman (2000), se se perguntar a qualquer homem de negócios “O que é que efectivamente os líderes fazem?”, as suas respostas serão maioritariamente estas: “Os líderes definem uma estratégia; eles motivam; eles criam uma missão; eles constroem uma cultura.” Da mesma forma, o que devem fazer os líderes, a resposta é também consensual: “O trabalho fundamental do líder é o de alcançar resultados.” (p. 78) Mas como fazê-lo?

De acordo com Cunha et al. (2010), “apesar da mudança, há valores imutáveis, nomeadamente a necessidade sentida pelas pessoas de realizarem trabalho com significado, em ambientes organizacionais onde impere o respeito.” As organizações e os líderes devem, em primeiro lugar, fazer pessoas, mais do que equipamentos. (p. 39). Goleman et al. (2002) julgam que a liderança se pode processar de duas formas: com ressonância ou com dissonância. A liderança com ressonância ocorre quando o líder está sintonizado com as pessoas que lidera e segue um caminho emocional positivo. Ao invés, a liderança é dissonante quando o líder não está em sintonia com o sentimento dos liderados e os conduz “ao longo de uma espiral descendente, passando da frustração ao ressentimento, ao rancor e à fúria” (Goleman et al., 2002, p. 40).

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

(...) Se acontece alguma coisa que deixe todas as pessoas zangadas (tal como o encerramento de uma secção) ou tristes (tal como a doença grave de um colega muito apreciado), o líder

emocionalmente inteligente capta essas emoções e expressa-as para o grupo. Este tipo de ressonância reforça tanto a sintonia como o entusiasmo, porque faz com que as pessoas se sintam compreendidas e apreciadas (Goleman et al., 2002, p. 40).

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

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

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

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

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

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

3.4. Os estilos de lideranças ressonantes

3.4.1. O estilo visionário

De acordo com Goleman e colaboradores (2002), os líderes visionários “dizem para onde é que o grupo deve ir, mas não explicam como é que se chega lá - deixam às pessoas liberdade para inovar, para experimentar, para assumir riscos calculados.” Assim, “se tiverem uma visão global e souberem a forma como nela se inserem, as pessoas ficam com ideias claras: entendem o que se espera delas”, demonstrando “orgulho” por pertencer à organização uma vez que “estão a trabalhar para objectivos que todos partilham” (p. 79).

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

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

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

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

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

3.4.2. O estilo conselheiro

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

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

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

Os autores acrescentam também, que os líderes conselheiros delegam poderes “dando aos empregados desafios que «puxem por eles», em vez de lhes transmitirem meras instruções sobre como desempenhar tarefas rotineiras.” Além disso, “os líderes conselheiros toleram insucessos de curto prazo, pois compreendem que estes podem reforçar o desejo que os empregados têm de realizar os seus sonhos” (Goleman et al., 2002, p. 83).

Segundo os autores citados, “os efeitos positivos do estilo conselheiro provêm, em grande parte, da empatia e da relação que o líder estabelece com os empregados” (Goleman

et al., 2002, p. 85). Assim, “os bons conselheiros mostram que acreditam nas potencialidades das pessoas e esperam que elas dêem o seu melhor” (p. 85).

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

3.4.3. O estilo relacional

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

Para os autores supramencionados, “ao tratar os empregados como pessoas - por exemplo, dando-lhes apoio emocional em fases difíceis da vida pessoal – os líderes relacionais geram grandes laços de fidelidade e de relacionamento” (Goleman et al., 2002, p. 86) Este estilo “é especialmente recomendado quando é necessário aumentar a harmonia no seio do grupo, levantar o moral, melhorar a comunicação ou restaurar elos de confiança na organização que se tenham quebrado” (p. 86).

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

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

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

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

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

3.4.4. O estilo democrático

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

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

Os autores já conhecidos consideram que o estilo democrático “funciona melhor quando o líder não está seguro sobre o caminho a seguir e precisa das ideias dos empregados competentes...” (Goleman et al., 2002, p. 90). Porém, “mesmo para os líderes

que tenham uma visão bem definida, o estilo democrático ajuda a fazer vir ao de cima ideias sobre como executar essa visão ou leva a que apareçam novas ideias” (p. 90), contudo, para que essas reuniões promovidas pelos líderes democráticos sejam úteis, “o líder tem de estar aberto a tudo – às más notícias como às boas” (p. 90).

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

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

3.5. Os estilos de liderança dissonantes

3.5.1. O estilo pressionador

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.5.2. O estilo dirigista

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

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

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

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

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

Em conclusão, “se o líder souber distinguir as situações que pedem atitudes mais enérgicas - e souber quando as abandonar – o estilo coercivo pode ter efeitos estimulantes” (Goleman et al., 2002, p. 102). Caso contrário, “se a única ferramenta que o líder sabe utilizar é a serra eléctrica, é natural que acabe por desarticular e destruir a empresa” (p. 102).

3.6. Estado da arte

Foi diversa a pesquisa realizada com o intuito de serem apresentados trabalhos e estudos que analisassem a Inteligência Emocional em diretores de escola, no entanto não existem muitas investigações que abordem diretamente esta temática.

Assim sendo, serão apresentados alguns trabalhos de investigação realizados no âmbito da Inteligência Emocional noutros grupos profissionais e de liderança que podem ser importantes, por analogia, para a discussão dos resultados aqui apresentados.

A inteligência emocional engloba as capacidades que são necessárias para a resolução dos problemas do dia-a-dia, influenciando a resolução dos mesmos. Os conflitos no local de trabalho e a adaptação a novos ambientes são exemplos de algumas situações que exigem inteligência emocional. É frequente encontrar pessoas que possuem uma boa inteligência académica, são bem-sucedidos em outros níveis da vida, sem o serem nas relações interpessoais, nos conflitos familiares ou laborais (Zee, Thijs & Schakel, 2002). Desta forma é defendido que a inteligência emocional afeta vários comportamentos relacionados com o trabalho, nomeadamente o comprometimento do indivíduo com a sua organização, o trabalho em equipa, a inovação e a qualidade do serviço. Segundo Cooper (1997, citado por Zeidner et al., 2004), os dados de investigações indicam que as pessoas

com elevados níveis de inteligência emocional experienciam maior sucesso na carreira, conseguem relações interpessoais mais sólidas, têm um perfil mais adequado para a liderança e têm um funcionamento mais saudável do que pessoas com baixo nível de inteligência emocional. Daniel Goleman interessou-se também pelo impacto que a inteligência emocional tem nos vários aspetos da vida do ser humano, sobretudo aqueles que não são facilmente explicados pelo Quociente de Inteligência (Q.I). Um estudo longitudinal com 450 jovens realizado em Massachusetts pretendeu verificar se havia relação entre o Q.I e o futuro desempenho ao longo das suas vidas, nomeadamente o seu desempenho no trabalho. Concluiu-se que, mais importante que o valor do Q.I., eram as capacidades de lidar com a frustração, controlar emoções e conseguir relacionar-se com outras pessoas (Snarey & Vaillant, 1985).

A inteligência emocional pode então contribuir para a qualidade das relações profissionais das pessoas uma vez que as emoções servem para comunicar e socializar, identificar e interpretar as próprias emoções e as dos outros. Pode concluir-se que a inteligência emocional influencia afetos positivos e as atitudes no trabalho. Para comprovar estas orientações sobre o impacto da inteligência emocional no trabalho, foi realizado um estudo com 44 sujeitos que confirma que a inteligência emocional está relacionada com vários indicadores do desempenho no trabalho, principalmente a posição assumida na hierarquia da instituição, a progressão na carreira por mérito, os níveis de facilitação interpessoal, os afetos e as atitudes (Lopes, Grewal, Kadis, Gall, & Salovey, 2006).

Numa outra investigação com o intuito de averiguar a influência da inteligência emocional e da aceitação psicológica no bem-estar encontrado no local de trabalho, concluiu-se que “havia evidências de existir pelo menos uma associação positiva entre inteligência emocional e performance no trabalho” (Donaldson-Feilder & Bond, 2004, p.190).

Por outro lado, Weisinger (1998, citado por Nikolaou & Tsaousis, 2002) sugere que existe uma relação direta entre inteligência emocional e sucesso no trabalho. Num estudo de Dulewicz e Higgs (1998, citado por Nikolaou & Tsaousis, 2002) em que se compara a contribuição da competência cognitiva e das competências de inteligência emocional no desempenho profissional, foi encontrada uma variância de 36% explicada pela inteligência emocional e uma variância de 27% para a inteligência cognitiva. Mostra-se assim, que a inteligência emocional tem um papel muito importante no fenómeno da liderança em contexto organizacional.

Ashkanasy, Hartel e Jordan (2002, citado por Zeidner et al., 2004) assumem que a inteligência emocional funciona como variável moderadora que pode reduzir possíveis reações emocionais e comportamentais negativas perante a insegurança no trabalho. Assim sendo, indivíduos com baixo nível de inteligência emocional são mais vulneráveis a emoções negativas do que os que possuem um nível mais elevado.

A empatia constitui-se como uma das competências da inteligência emocional e pode também ser vista como a base que permite a criação de relações num grupo, sendo encarada como um impulso das relações do grupo para o exterior (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002). Num estudo levado a cabo com o intuito de perceber a relação que existe entre o conceito de inteligência emocional e a empatia foi provado que a primeira relaciona-se moderadamente com três dimensões dessa mesma empatia: tomada de perspectiva, preocupação emocional e stress pessoal. Assim, a capacidade de monitorizar e distinguir as próprias emoções e as dos outros está associada à capacidade de tomar a perspectiva do outro e mostrar “sintonia emocional” (Miville, Carlozzi, Gushue, Schara & Ueda, 2006).

Enquadrado neste novo conceito de inteligência emocional surge uma nova perspectiva de gestão das organizações educativas, quadro em que se desenvolveu uma outra investigação que procura verificar se as características de inteligência emocional se encontram presentes em gestores escolares. Através de um estudo de caso, de natureza exploratória e descritiva aplicado ao universo dos gestores educativos considerados mais eficazes em Portugal, pôde-se concluir que possuir características de inteligência emocional é um fator essencial para uma gestão eficaz dessas organizações educativas (Ruivo, 2014).

Em conclusão, neste enquadramento teórico tentou-se descrever não só os principais conceitos que irão ser avaliados no estudo empírico, mas também referir os resultados de trabalhos efetuados sobre o tema em análise.

3.7. Síntese conclusiva

Por tudo o que foi dito, facilmente se depreende que as emoções acompanham o Homem em cada ação e em todas as atividades nas quais ele está envolvido. Na verdade, a tarefa de identificar bons líderes não se consegue com o reconhecimento de qualidades intelectuais extraordinárias. Elas são de facto importantes, contudo as atividades do líder

são, essencialmente, de natureza emocional, de empatia e de relacionamento. A inteligência emocional aqui explicada é definida como a capacidade do indivíduo para monitorizar as suas emoções e as dos outros, são essas emoções que conduzem à ação e são vistas como centrais e relevantes no desempenho profissional.

Pensar no líder e na sua liderança é trazer à discussão o conceito de inteligência emocional, não esquecendo que os líderes emocionalmente inteligentes tendem a ser mais eficazes no alcance dos objetivos do grupo/organização e estimulam o desempenho, a satisfação e a realização pessoal dos seguidores. Neste sentido, a eficácia na liderança passa por uma correta articulação entre os traços de personalidade do líder e as características desses mesmos seguidores. Na verdade, é defendido pelos estudiosos aqui elencados que a forma como os líderes gerem os seus sentimentos e os conduzem de modo a que o grupo atinja os seus objetivos depende da sua inteligência emocional. Atualmente os líderes enfrentam o desafio adicional de gerir as emoções nos locais de trabalho e os que são emocionalmente inteligentes apreendem mais facilmente, mais habilmente e mais rapidamente do que os outros, os conflitos, as vulnerabilidades da equipa, as falhas, as oportunidades e as relações mais vantajosas. Os líderes cuja inteligência emocional está desenvolvida dirigem ambientes onde imperam a partilha e a confiança. Para isso, têm de conhecer o outro e têm de se conhecer a si próprios. Líderes que não conseguem gerir as suas próprias emoções não serão capazes de orientar grupos humanos para atitudes positivas. O verdadeiro líder deverá ser capaz de conhecer e de gerir as suas próprias emoções para que se torne sensível às emoções que o rodeiam.

Em conclusão, as características atribuídas aos líderes emocionalmente inteligentes indicam que a inteligência emocional contribui para um bom desempenho nas relações pessoais e, muito importante dentro da temática deste estudo, contribuem para uma satisfação positiva no trabalho.

Parte II – Estudo empírico

Capítulo 4 – Metodologia da Investigação

A escola moderna é uma instituição e um sistema complexo, em constante mudança e com alterações mais ou menos consensuais na sua gestão e modo de funcionamento. Integrada na sociedade, interrelaciona-se, inevitavelmente, com fatores externos que exigem, amiúde respostas imediatas e eficazes.

É neste contexto que surge a figura do diretor como alguém capaz de retirar o melhor de cada um e motivar todos para a prossecução de objetivos comuns. “Entendemos a liderança como uma forma especial de influência tendente a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (acções, pressupostos, convicções)” (Bolívar, 2003, p. 256, citado por Trigo & Costa, 2008, pp. 567-568). Entende-se, então, que o diretor de uma escola deve estar na posse de todos os requisitos essenciais para nortear a missão de gerir e liderar uma instituição educativa. Segundo Chiavenato (1999, citado por Trigo & Costa, 2008), todos os intervenientes do processo educativo devem conhecer os valores que assistem ao diretor no exercício da sua função para, desta forma, contribuírem de forma profícua para o sucesso da instituição. É necessária, de acordo com o mesmo autor, uma política de compromisso, com emoções, valores e visão por todos aceites e partilhadas.

4. 1. Fundamentos e objetivos do estudo

A escolha deste tema prende-se com a necessidade, cada vez maior, de encontrar a escola ideal. São exigências da sociedade em geral, dos pais/encarregados de educação, em particular, e de todos os professores e demais intervenientes no processo educativo. A avaliação externa tem sido uma realidade definitivamente instalada e que exige uma liderança firme e convicta, nunca descurando o bem-estar de todos. É precisamente neste contexto que surge o presente estudo, na medida em que tem como objeto de análise três diretores de três escolas da zona centro do país, os professores e os assistentes operacionais, pretendendo-se perceber como atuam os responsáveis pela gestão/administração e o que pretende o corpo docente e o não docente.

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

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

Objetivo geral:

- **Conhecer as características da inteligência emocional que norteiam a ação do diretor de escola e que perspetivas têm os professores e os assistentes operacionais relativamente à forma como é levada a cabo a liderança.**

Objetivos específicos:

- Verificar se a atuação de um diretor de escola é orientada por características de inteligência emocional, na perspetiva dos diretores, professores e assistentes operacionais;
- Perceber como as características da Inteligência Emocional se encontram presentes na ação do diretor e se vão ao encontro das expectativas dos professores e assistentes operacionais.
- Compreender a perspetiva dos professores e assistentes operacionais relativamente à forma como é levada a cabo a gestão.
- Refletir sobre a importância das competências emocionais no sucesso da liderança.
- Analisar o perfil do diretor nas dimensões relativas à sensibilidade emocional, à empatia, à compreensão das emoções próprias e dos outros, ao auto-encorajamento e ao autocontrolo emocional.

4.2. Tipologia da Investigação

Centrando agora a atenção na metodologia utilizada neste estudo, considerou-se mais adequado o modelo misto, de natureza qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa, através de um inquérito na forma de entrevista, possibilita a descrição de situações, a recolha de dados que, depois de categorizados, permitem-se a interpretações pessoais na perspetiva do investigador. Reitera-se, assim, o facto de os métodos e técnicas utilizados estarem integrados no modelo qualitativo que, de acordo com Carmo (2008), tem

como fonte direta o ambiente natural, pois o investigador conhece o local do estudo e priva com os seus intervenientes, observando de perto o contexto de vida. O mesmo autor destaca, ainda, que os dados observados em entrevistas possuem uma riqueza elevada na medida em que, mesmo rigorosos, apresentam diferentes perspetivas e de modo adequado. Interagir com os sujeitos, conhecer e partilhar o seu ambiente natural, analisar significados e inferir interpretações constitui o campo de ação deste estudo.

Muitos são os investigadores que defendem a técnica da entrevista pelas características intrínsecas, resultando numa profícua e “verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as sua percepção de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações e ou as suas experiências” (Quivy, 2005, citado por Rebelo, 2011, p. 37).

No tocante à técnica de recolha de dados por questionário, será aplicada aos diretores, aos professores e aos assistentes operacionais. Este instrumento de investigação visa recolher informações baseando-se na inquirição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, colocam-se uma série de questões que abrangem o tema referido, não havendo interação direta entre o investigador e os inquiridos.

Esta técnica de recolha é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informação sobre um determinado tema. A sua importância passa também pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. É um facto que possibilita obter diretamente opiniões, predisposições, emoções dos sujeitos que, posteriormente, se convertem em análise estatística. De acordo com Tuckman (2000), em educação é recorrente a investigação por escala, dado o seu valor evidente na recolha de dados, nomeadamente em amostras de dimensão considerável. Já para Fortin (2009), o questionário ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, para que as informações procuradas e obtidas possam ser colhidas de forma rigorosa. O mesmo autor refere-se à natureza quantitativa da investigação como “um processo sistemático de colheita de dados observáveis e mensuráveis” (Fortin, 2009, p. 20).

4.3. Caracterização da amostra

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

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

Os participantes neste estudo foram prévia e cautelosamente escolhidos. Os diretores intervenientes lideram escolas consideradas eficazes, dentro dos pressupostos da administração central. Encontram-se, as três, na zona centro do país, a fim de estarem criadas condições naturais, geográficas e sociais que as coloquem em patamares e vivências semelhantes. São diretores com uma vasta experiência de chefia, que já experienciaram diferentes modelos de organização e gestão das escolas. As suas idades são semelhantes, colocando-os, à partida, numa linha de pensamento idêntica. Relativamente aos professores das escolas, são caracterizados de acordo com a idade, o grupo disciplinar e o vínculo que possuem. Estes critérios prendem-se com a necessidade de conhecerem a instituição em causa, os diferentes órgãos e modelos de direção que já conheceram e o vínculo e grau de envolvimento que possuem com este estabelecimento em concreto. Finalmente, o corpo não docente inquirido é, igualmente, o das escolas.

Comunidade Escolar	N	%
Diretores	3	2,29%
Professores	100	76,34%
Assistentes Operacionais	28	21,37%
Total	131	100%

Quadro 5 - Constituição da amostra

O conjunto que constituiu a amostra deste estudo é composto por **três** diretores de escola, **100** professores das escolas que dirigem e **28** assistentes operacionais das mesmas, perfazendo um total de **131** inquiridos (Cf. Quadro 5).

4.3.1. Caracterização do grupo dos Diretores

O grupo dos Diretores que constitui a amostra é caracterizado de acordo com as variáveis idade, habilitações literárias, estado civil, tempo de serviço total na escola que dirigem e como diretores, grupo de recrutamento e categoria profissional.

N	Idade
Válidos	2
Não respostas	1
Mínimo	56
Máximo	62
Média	59

Quadro 6 - Caracterização dos diretores quanto à variável idade

Relativamente à variável idade, dos **três** diretores inquiridos, apenas dois responderam a esta questão. Depreende-se do quadro acima indicado que a média de idades situa-se nos 59 anos, tendo um 56 e o outro 62 anos (Cf. Quadro 6).

Habilitações Literárias	N	%
Licenciatura	1	33,3%
Mestrado	2	66,7%
Outro	1	33,3%
Total	3	100%

Quadro 7 - Caracterização dos diretores quanto à variável habilitações literárias

No que diz respeito à variável habilitações literárias, **um** diretor possui uma licenciatura (33,3%), **dois** diretores têm mestrado (66,7%) e **um dos três** ainda apresenta outro tipo de formação (Cf. Quadro 7).

Estado Civil	N	%
Casado	3	100%
Total	3	100%

Quadro 8 - Caracterização dos diretores quanto à variável estado civil

Centrando, agora, a atenção no estado civil dos diretores, conclui-se que os **três** questionados são casados (Cf. Quadro 8).

N	Tempo de Serviço Total	Tempo de Serviço na instituição	Tempo de Serviço como Diretor
Mínimo	28	26	10
Máximo	39	33	21
Média	34	29,9	16

Quadro 9 – Caracterização dos diretores quanto à variável tempo de serviço total, na instituição e como Diretor

No tocante às variáveis tempo de serviço total, na instituição e como diretores, conclui-se o seguinte:

- No tempo de serviço total, a média situa-se nos 34 anos, tendo o mínimo dos três 28 anos de serviço e o máximo 39.
- O tempo de serviço nesta instituição apresenta de média, aproximadamente, 30 anos, variando entre os 26, do diretor que está há menos tempo, e os 33 anos, relativos ao diretor que está há mais tempo na escola.
- Já o tempo de serviço como diretor, mostra uma média de 16 anos, 10 para o cargo mais recente e 21 para o que desempenha o cargo há mais tempo (Cf. Quadro 9).

Área de recrutamento	N	%
Línguas	1	33,3%
Matemática	1	33,3%
Ciências Experimentais	1	33,3%
Total	3	100%

Quadro 10 - Caracterização do Diretor quanto à variável área de recrutamento

No que concerne à variável grupo de recrutamento, depreende-se da análise dos dados que os **três** diretores inquiridos pertencem a grupos distintos, sendo um de Línguas, outro de Matemática e outro da área das Ciências Experimentais (Cf. Quadro 10).

Categoria Profissional	N	%
Nomeação Definitiva	3	100%
Total	3	100%

Quadro 11 - Caracterização dos Diretores quanto à variável categoria profissional

Finalmente, no grupo dos diretores, surge a variável categoria profissional sendo os **três** do quadro de nomeação definitiva (Cf. Quadro 11).

4.3.2. Caracterização do grupo dos Professores

O grupo dos professores que constitui a amostra, um total de 100, é caracterizado de acordo com as variáveis idade, género, estado civil, habilitações literárias, tempo de serviço total e na instituição, área de recrutamento, cargos desempenhados e categoria profissional.

N	Idade
Válidos	89
Não respostas	11
Total	100
Mínimo	35
Máximo	62
Média	50

Quadro 12 - Caracterização dos professores quanto à variável idade

No que diz respeito à variável idade dos professores inquiridos, **11** não responderam a esta questão. Nas respostas dadas, o professor mais novo tem 35 anos e o mais velho possui 62 anos, situando-se a média nos 50 (Cf. Quadro 12).

Género	N	%
Masculino	35	35%
Feminino	65	65%
Total	100	100%

Quadro 13 - Caracterização dos professores quanto à variável género

No tocante à variável género, **65** professores (65%) são do sexo feminino e **35** (35%) são do sexo masculino (Cf. Quadro 13).

Estado Civil	N	%
Casado	71	77,2%
Solteiro	13	14,1%
Viúvo	3	3,3%
Outro	5	5,4%
Total	92	100%
Não respostas	8	8%

Quadro 14 - Caracterização dos professores quanto à variável estado civil

Passando à variável estado civil, **oito** professores não responderam à questão. Das respostas dadas, **71** docentes dizem ser casados e **13** apresentam-se como solteiros. Neste grupo, existem, ainda, **três** inquiridos viúvos e **cinco** com outro estado civil (Cf. Quadro 14).

Habilitações Literárias	N	%
Licenciatura	57	58,2%
Mestrado	35	35,7%
Doutoramento	5	5,1%
Outro	3	3,1%
Total	98	100%
Não respostas	2	2%

Quadro 15 - Caracterização dos professores quanto à variável habilitações literárias

Quanto à variável habilitações literárias, num total de 98 respostas, existem **cinco** professores com o grau de doutoramento e a maioria (N= 57) possui uma licenciatura. Deste grupo, há ainda **três** inquiridos que apresentam outro tipo de habilitações.

N	Tempo de Serviço Total	Tempo de Serviço nesta Instituição
Mínimo	6	1
Máximo	38	35
Média	25,8	17,6
Não respostas	1	3

Quadro 16 - Caracterização dos professores quanto à variável tempo de serviço total e nesta instituição

Relativamente à variável tempo de serviço total e na instituição, conclui-se o seguinte:

- No tempo de serviço total, um professor não respondeu. Das respostas dadas, a média de anos de trabalho localiza-se, aproximadamente, nos 26 anos, sendo que o professor com menos tempo de serviço tem seis anos e o professor com mais tempo de serviço possui 38 anos de trabalho.
- No tempo de serviço nesta instituição, três professores não responderam à questão. Das respostas dadas, a média de anos na escola cujo diretor foi inquirido situa-se nos 17,6 anos. O professor que leciona na escola há menos tempo, fá-lo há 1 ano, já o que lá está há mais tempo, conta com 35 anos de estabelecimento.
- Verifica-se, nestas variáveis, uma forte heterogeneidade relativamente ao tempo de serviço prestado na instituição (Cf. Quadro 16).

Área de recrutamento	N	%
Educação pré-escolar	1	1%
1º Ciclo	3	3%
Línguas	21	21%
Ciências Soc. Humanas	21	21%
Matemática	13	13%
Ciências Experimentais	19	19%
Expressões	23	23%
Total	100	100%

Quadro 17 - Caracterização dos professores quanto à variável área de recrutamento

Relativamente à variável área de recrutamento, os professores questionados dividem-se pelos vários grupos disciplinares, sendo o Departamento de Expressões, de

Línguas e das Ciências Sociais e Humanas os predominantes. Dado que uma das escolas funciona em agrupamento, existem, também, **três** professores do 1º Ciclo e 1 do Pré-escolar. De Matemática responderam **13** professores e **19** de Ciências experimentais. (Cf. Quadro 17).

Cargos Desempenhados	N	%
Diretor de Turma	59	81,9%
Diretor de Curso	22	30,6%
Coordenador Diretores de Turma	8	11,1%
Coordenador de Departamento	16	22,2%
Professor Bibliotecário	2	2,8%
Total *	72	100%
Não respostas	28	28%

Quadro 18 - Caracterização dos professores quanto à variável cargos desempenhados

Nesta variável, há professores que desempenham mais de um cargo. Assim, **59** professores desempenham o cargo de diretores de turma; **22** são diretores de curso; **oito** coordenadores dos diretores de turma e **16** são coordenadores de departamento. No grupo inquirido, existem dois professores bibliotecários (Cf. Quadro 18).

Categoria Profissional	N	%
Nomeação Definitiva	60	60%
QZP	12	12%
Contratado	8	8%
Total	100	100%

Quadro 19 - Caracterização dos professores quanto à variável categoria profissional

Finalmente, na variável categoria profissional, a maior parte dos professores pertence ao quadro de nomeação definitiva (N=60). Dos inquiridos, **12** professores são do quadro de zona pedagógica e apenas **oito** são contratados (Cf. Quadro 19).

4.3.3. Caracterização do grupo dos Assistentes Operacionais (AO)

O grupo dos assistentes operacionais que constitui a amostra, num total de 28, é caracterizado de acordo com as variáveis idade, género, estado civil, habilitações literárias, tempo de serviço total e na instituição e categoria profissional.

N	Idade
Válidos	25
Não respondidas	3
Mínimo	33
Máximo	56
Média	46,2

Quadro 20 - Caracterização dos AO quanto à variável idade

Relativamente à variável idade, os AO apresentam uma média de idades situada nos 46 anos, tendo o mais novo 33 anos e o mais velho 53. **Três** AO não responderam a esta questão (Cf. Quadro 20).

Género	N	%
Masculino	5	17,9%
Feminino	23	82,1%
Total	100	100%

Quadro 21 - Caracterização dos professores quanto à variável género

No tocante a variável género, **23** AO são do sexo feminino e **cinco** são do sexo masculino (Cf. Quadro 21).

Estado Civil	N	%
Casado	19	67,9%
Solteiro	9	32,1%
Total	28	100%

Quadro 22 - Caracterização dos professores quanto à variável estado civil

Nesta variável, a maioria dos AO (N=19) são casados e **nove** são solteiros (Cf. Quadro 22).

Habilitações Literárias	N	%
3º Ciclo	2	7,1%
Secundário	20	71,4%
Bacharelato	1	3,6%
Licenciatura	4	3,6%
Outro	1	3,6%
Total	28	100%

Quadro 23 - Caracterização dos AO quanto à variável habilitações literárias

Analisando as habilitações literárias dos AO, conclui-se que a maioria possui o ensino secundário (N=20), **quatro** têm licenciatura, **um** bacharelato e **um** apresenta outro tipo de habilitação. Apenas **dois** AO possuem o 3º ciclo (Cf. Quadro 23).

N	Tempo de Serviço Total	Tempo de Serviço nesta Instituição
Mínimo	7	2
Máximo	36	30
Não sei	1	1
Média	21,7	13,9
Não respostas	1	1

Quadro 24 - Caracterização dos AO quanto às variáveis tempos de serviço total e nesta instituição

- No tocante à variável tempo de serviço, atendendo ao total, a média situa-se, aproximadamente, em 22 anos de serviço, com um tempo mínimo de sete e o máximo de 36.
- Já no tempo de serviço nesta instituição, a média é de quase 14 anos, variando entre os dois e os 30 anos.
- Um assistente operacional não respondeu à questão.
- Verifica-se, nestas variáveis, uma forte heterogeneidade relativamente ao tempo de serviço prestado na instituição (Cf. Quadro 24).

Categoria Profissional	N	%
Nomeação Definitiva	16	57,1%
Contratado	6	21,4%
Outro	5	17,9%
Total	27	100%
Não respostas	1	3,6

Quadro 25 - Caracterização dos AO quanto à variável categoria profissional

Da análise da variável categoria profissional, resulta que apenas **16** AO possuem nomeação definitiva, seis são contratados e **cinco** apresentam outro tipo de vínculo profissional. Deste grupo, **um** AO não respondeu à questão (Cf. Quadro 25).

4. 4 Instrumentos de recolha de dados

No presente estudo são aplicados dois instrumentos de recolha de dados, o questionário e a entrevista.

O questionário divide-se em duas partes. A primeira parte tem como objetivo recolher dados biográficos e a situação profissional dos sujeitos participantes na investigação, caracterizando a amostra de acordo com variáveis como o género e idade,

estado civil, variáveis profissionais propriamente ditas, como as habilitações acadêmicas, formação pedagógica, anos de serviço total na instituição, vínculo e grupo de docência. Cada questionário apresentava especificidades, de acordo com o grupo de participante (docentes, assistentes operacionais e diretores),

A segunda parte do questionário visava aplicar a Escala de Inteligência Emocional construída por Moreno (2012).

A escala de medida, enquanto instrumento de autoavaliação e de recolha, foi construída a partir dos domínios da Inteligência Emocional e Competências associadas, preconizadas por Goleman e colaboradores (2007), adaptada por Moreno (2012).

A escala utilizada contém 32 questões que versam os vários domínios da Inteligência Emocional e competências associadas: competências pessoais (autoconsciência e autogestão) e competências sociais (consciência social e gestão das relações). Trata-se de uma escala tipo Likert. “A escala de Likert consiste numa série de enunciados que exprimem um ponto de vista sobre um tema. Pede-se aos participantes para indicarem o seu maior ou menor acordo ou desacordo escolhendo entre 5 categorias de respostas possíveis” (Fortin, 2009, p. 388).

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

Relativamente aos outros dois grupos de inquiridos, o instrumento é semelhante, variando apenas algumas questões de análise sociodemográfica e a pessoa verbal utilizada na escala dirigida aos diretores das escolas.

A análise dos questionários é feita de acordo com o modelo de competências emocionais de Goleman (2007), que dispõe de um conjunto de competências e capacidades emocionais que motivam o indivíduo ao sucesso das exigências que a sociedade lhe impõe.

Assim, do item 1 ao item 16 surgem as competências individuais, das questões n.º 17 à n.º 32 estão presentes as competências sociais. Numa análise detalhada, o primeiro grupo de **oito** questões centra a sua atenção na competência pessoal da autoconsciência, em que se deseja que cada um dos inquiridos dos vários grupos avalie o diretor da sua organização escolar, quanto à autoconsciência emocional, isto é, à sua capacidade de reconhecer as emoções e as suas forças e limites. A avaliação da subescala competência da autogestão está presente nos itens 9 a 16. Neste sentido, elencaram-se perguntas que visaram aferir o autodomínio emocional do diretor, traduzido nos conceitos de

transparência, capacidade de adaptação, de iniciativa e otimismo (Ver anexo 1 - Questionários).

Relativamente às competências sociais, questionaram-se os diferentes inquiridos, no sentido de se perceberem as perceções sobre se o diretor fruiu de uma consciência social assente na empatia, espírito de serviço e, finalmente, se é capaz de gerir as relações através de um avivar da consciência organizacional. Por fim, pretendeu-se entender se o diretor, na subescala gestão das relações, é um catalisador da mudança e influência ao nível da liderança, se consegue gerir conflitos, criar laços, cultivar e manter redes de relações.

No presente estudo, será também aplicada aos três diretores de escolas uma entrevista semiestruturada, em que o investigador segue um guia de perguntas de cariz aberto, obtendo respostas por parte do entrevistado. Depois de devidamente categorizada, passar-se-á à leitura dos dados e análise dos resultados que permitirão responder às questões da investigação (Ver anexo 1 - Questionários).

No tocante à entrevista, surge devidamente categorizada, como consta da matriz que se apresenta de seguida:

Categorias	Objetivos	Perguntas
Introduzir a entrevista	Sensibilizar para a entrevista.	
Motivação profissional	Conhecer as motivações para o exercício do cargo; Perceber o grau de satisfação profissional.	- O que o levou a concorrer ao cargo de diretor? - Mantém as mesmas motivações? - Que aspetos têm contribuído mais para essa motivação?
Relações interpessoais	Identificar potenciais focos de conflito.	- Considera importante promover um clima de abertura entre os professores e assistentes operacionais? Justifique. - Até que ponto entende a comunicação como um fator relevante na organização da escola? - Considera o diálogo e a informalidade pontos fortes da liderança? - Com que frequência interage com os professores e assistentes operacionais em situações informais? Que importância atribui a essa interação?
Projeto Educativo (Estratégias/valores e ação do diretor)	Analisar as estratégias usadas nas várias situações profissionais; Identificar a forma de implementação do Projeto Educativo.	- De que modo encoraja os docentes e assistentes operacionais a envolverem-se ativamente na elaboração e implementação do Projeto Educativo? - De que modo passa a mensagem da missão que tem para a escola? - Reconhece e valoriza o empenho dos vários intervenientes no cumprimento dos objetivos? - Considera-se um impulsionador da mudança e da inovação? Como transmite essa ideia? - De que forma atua no seio dos docentes e assistentes operacionais a fim de alcançar os

		<p>objetivos do Plano de Melhoria no tocante aos resultados escolares?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como motiva os professores e assistentes operacionais para a melhoria da cultura de inclusão que a escola/agrupamento preconiza? - Que estratégias utiliza para consciencializar professores e assistentes operacionais da missão de educar para a dimensão pessoal, social e cultural? - De que forma consegue levar a cabo os valores do Projeto Educativo, centrado na cidadania, respeito pela diferença, solidariedade, disciplina e sentido de pertença?
Cultura da organização e propostas de melhoria	<p>Entender a forma como o diretor age no sentido de unir todos os elementos e incrementar melhores desempenhos na escola.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma o diretor garante a coesão da comunidade escolar? - Quais os principais constrangimentos e os pontos fortes que enfrenta diariamente no exercício da função? - Tem sido fácil conquistar os docentes e assistentes operacionais no compromisso de melhoria? Quais as principais dificuldades? - Considera o sentido de pertença organizacional um constrangimento ou uma mais-valia? Que estratégias utiliza para estimular o sentido de pertença? - Que mecanismos utiliza para suscitar a mudança de postura e cultura do agrupamento/escola, no sentido de criar mais hábitos de participação e de trabalho colaborativo? - Como pensa que é visto pelos docentes e pelos assistentes operacionais?
Competências emocionais	<p>Verificar a capacidade de agir, tomando decisões relacionadas com o nível pessoal e profissional, encontrando respostas e soluções, enfrentando dificuldades, expressando emoções e gerindo conflitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - De que forma tem em consideração as perspetivas e opiniões dos docentes e assistentes operacionais? - Como responde às críticas que lhe são feitas? - Que estratégias utiliza para motivar os outros no sentido de alcançarem os objetivos que pretende? - De que forma exprime a sua satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas? - Reconhece os seus pontos fortes e fragilidades? Como o faz? - Que estratégias costuma utilizar para gerir situações mais difíceis? - Que estratégias utiliza para lidar com o stress? - Já recorreu ao poder de forma mais vincada para fazer valer os seus interesses? Se sim, como o fez? - Na abordagem que faz aos intervenientes do processo educativo, considera ser um diretor mais assertivo ou diretivo? Exemplifique.

Quadro 26 - Matriz da Entrevista Semiestruturada

4.5. Procedimentos

Finalizando este capítulo e após uma abordagem teórica que contextualizou a problemática em questão, descreve-se a maneira como foi desenvolvida a pesquisa, com destaque para a forma como se aplicou o estudo no que diz respeito aos contactos com a população e o desenvolvimento de diligências desde a sua conceção até ao produto final.

A amostra é composta por diretores, docentes e assistentes operacionais de três organizações escolares zona centro do país (Covilhã e Castelo Branco).

Relativamente à aplicação dos questionários, da população caracterizada por diretores, docentes, e assistentes operacionais foram contabilizados **131** respondentes, que constituem a amostra, a saber: **três** diretores, **100** docentes e **28** assistentes operacionais.

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

A amostra em estudo respeitou o prazo estabelecido, tendo sido recolhidos **131** respostas até ao final de junho de 2016.

Quanto à aplicação do questionário, obedeceu aos seguintes procedimentos:

Procedimento inicial: contacto telefónico e via email, no sentido de solicitar autorização para utilização de questionário (Anexo 2).

· **Segundo contacto:** contacto telefónico prévio com os diretores das escolas envolvidas, no sentido sensibilizar para a problemática em estudo.

· **Terceiro contacto:** verbal e presencial, a fim de saber da possibilidade de colaboração neste estudo com as escolas que representam. Foi explicado o procedimento, os objetivos e os participantes no estudo.

· **Quarto contacto** - Pedido de autorização, via email, para a aplicação das escalas (Anexo 3).

Feitos os contactos processuais, foi enviado o questionário, via email, aos diretores das escolas. Estes receberam três *links*, dirigidos aos diretores, aos docentes e aos assistentes operacionais, com os questionários respeitantes a cada grupo. Depois de preenchidos, foram submetidos, chegando os resultados ao gestor do processo.

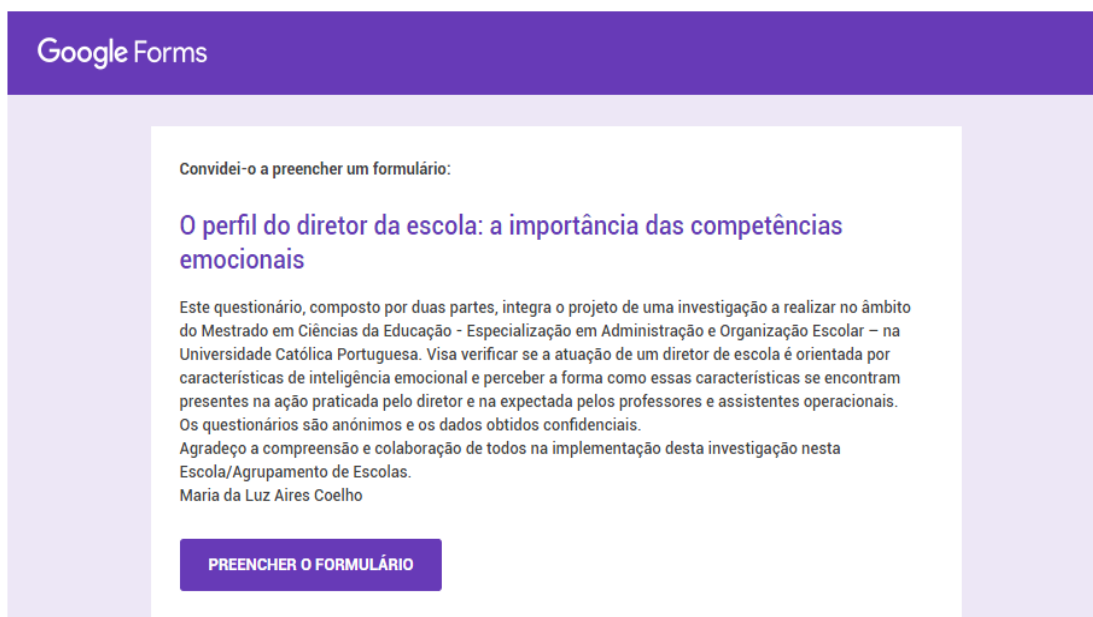


Figura 1: *Link* dos questionários

Quarto contacto – Preenchidos os questionários, encetou-se a ronda de entrevistas aos **três** diretores, que se realizaram nos meses de julho e agosto de 2016.

Capítulo 5. Apresentação, análise e discussão dos resultados.

A apresentação dos resultados é feita em momentos distintos.

Relativamente à técnica da entrevista, da leitura reflexiva dos dados, resultaram categorias divididas em subcategorias, construindo-se, depois, o texto interpretativo. De seguida, apresentam-se os resultados com base nos questionários aplicados.

5.1 Apresentação e análise dos resultados das entrevistas aos três diretores

A técnica usada para a análise das entrevistas foi a análise de conteúdo. Após a realização das entrevistas, procedeu-se à leitura e organização de todo o material (Anexo 4 – Transcrição das entrevistas).

De seguida, teve lugar o processo de categorização que resulta da interação entre os eixos de análise que presidiram à conceção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados e às regularidades, padrões ou tópicos que emergem da leitura analítica dos textos (Afonso, 2005).

Na perspetiva de Fortin (2009), na apresentação e análise dos resultados, o investigador estuda o conjunto dos dados recolhidos segundo o tipo de estudo e o quadro de referência usados, tendo em conta a descrição do fenómeno e a verificação das relações entre o mesmo.

A síntese do processo referido apresenta-se de seguida, em que os membros diretores das escolas são designados por E1, E2 e E3 (Entrevistados).

Posteriormente são apresentados os quadros com uma análise mais pormenorizada dos indicadores observados.

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Nº dos Entrevistados
Motivação profissional	Motivação para o exercício do cargo	Ouve a opinião e as sugestões dos outros.	E1; E2
		Partilha a experiência e os conhecimentos.	E3
		Faz mais e melhor pelo ensino.	E1; E2
	Satisfação profissional	Cria melhores condições no ensino	E1; E2
		Transmite a experiência	E3
Relações interpessoais	Gestão de climas e conflitos	Promove o diálogo, a comunicação e a abertura.	E1; E2; E3
		Investe na formação.	E1
		Valoriza a cooperação e a partilha.	E2
		Promove o trabalho colaborativo.	E3
	Interações/clima de abertura com professores e assistentes operacionais	Recorre ao diálogo e às relações informais.	E1; E2; E3
		Estabelece um clima de proximidade e confiança.	E1; E2; E3
Projeto Educativo (estratégias/ valores e ação do diretor)	Estratégias usadas na ação com a comunidade educativa	Envolve a comunidade na criação do Projeto.	E1; E2
		Controla a criação do projeto.	E3
	Implementação do Projeto Educativo	Reúne com as estruturas para concertação de posições.	E1
		Constrói um projeto aberto para a participação de cada um.	E2
		Aconselha caminho e valoriza o empenho individual.	E3
	Capacidade para motivar para a missão da escola	Acompanha o outro na sua missão de intervenção.	E1; E3
		Incute o sentido de missão e de participação.	E1; E2; E3
		Valoriza o bom relacionamento na comunidade educativa.	E1
		Precisa de intervir para incutir a responsabilidade de participar.	E3
		Recorre ao elogio, à promoção da autoestima e do bem-estar.	E2
	Autoconhecimento como líder e criador da evolução/mudança e inovação	Considera-se impulsionador da mudança pelo <i>feedback</i> do exterior.	E1; E2
		Conhece as potencialidades e fragilidades dos colaboradores.	E1; E2

		Cria estímulos ao conhecimento e à inovação.	E1; E2
		Recorre às reuniões com a comunidade educativa para incutir a melhoria, a mudança e a inovação.	E3
	Atuação no sentido de implementar a melhoria	Implementa projetos, monitoriza e cria condições de sucesso a todos.	E1;
		Utiliza as reuniões para resolver obstáculos.	E3
		Trabalha a mudança de métodos e metodologias.	E2
	Cultura de inclusão/capacidade de promoção dos valores de cidadania do Projeto Educativo	Trata os alunos na sua individualidade e especificidade.	E1; E2; E3
		Cria projetos extracurriculares para desenvolvimento de competências sociais.	E1
		Estimula o sentido de pertença e participação.	E2
		Promove a diversidade.	E1; E2
		Promove o respeito pelas regras de comportamento.	E3
Cultura da organização e propostas de melhoria	Ação de união/conciliação	Apresenta-se como conciliador e criador de união.	E1; E2; E3
	Adversidades formas de as ultrapassar	Responsabiliza-se por todos.	E1; E2
		Exerce o poder quando necessário.	E1
		Usa o fator emocional para lidar com as pessoas.	E2
		Procura atender aos interesses de todos.	E3
	Intervenção na procura de melhores desempenhos na escola/capacidade de motivar o outro	Incute o sentido de pertença, de valores e de missão.	E1; E3
		Potencia cada um a dar o seu melhor.	E1; E2; E3
	Importância do “eu” no sucesso da escola	Tem consciência de que não agrada a todos.	E1; E2
		Trabalha a gestão de conflitos através do diálogo.	E2
		Assume-se como excessivamente diretivo.	E3
Competências emocionais	Capacidade de ação a nível pessoal e profissional	Assume-se como dialogante e acolhedor.	E1; E2
		Possui uma atitude analítica.	E3
	Capacidade de decisão e gestão de situações	Promove a liberdade de pensamento.	E1;
		Aceita as críticas como forma de melhorar e aprende com o outro.	E2
		Gosta de se manter informado de tudo, ouvindo as estruturas intermédias.	E3

	Habilidade/competência para o encontro de respostas e soluções	Ouve todos os elementos do Conselho Pedagógico para tomar decisões.	E1; E3
		Conhece a equipa para poder liderar.	E2
		Ouve a crítica para melhorar.	E3
		Gosta de atuar diretamente.	E3
	Competências no confronto com as dificuldades	Dá espaço para dúvidas e questões e mostra caminhos.	E1
		Possui um autoconceito e autorregulação elevados.	E2
		Controla diretamente para garantir o sucesso.	E3
	Reconhecimento do outro	Exprime satisfação e reconhece os contributos.	E1; E3
		Valoriza os pontos fortes e opina sobre as fragilidades.	E2; E3
		Autoanalisa-se e, se necessário, modifica a postura.	E3
	Autoconhecimento (forças e limites)	Reconhece os pontos fortes e fragilidades.	E1; E2
		Autoanalisa-se e aconselha-se.	E1; E2; E3
		Tem uma atuação mais diretiva.	E3
	Capacidade para expressar emoções e gerir conflitos/stress	Considera-se assertivo na atuação.	E1; E2
Se necessário, atua diretamente, não delegando.		E2; E3	

Quadro 27 – Síntese da análise de conteúdo

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

Categoria: Motivação Profissional

A categoria **motivação profissional** visa perceber as motivações e os contributos para o exercício do cargo de diretor, subdividindo-se em duas subcategorias, a saber: as motivações para o exercício do cargo de diretor e a satisfação encontrada nesse mesmo exercício (Cf. Quadro 28 e Quadro 29).

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Categoria Motivação Profissional	Motivação para o exercício do cargo	Fazer mais pelo outro e pela melhoria do ensino (E1; E2) “Foi a noção de que poderia fazer mais por um ensino para todos”. (E1) “Acima de tudo fazer algo diferente e contribuir de uma forma positiva para o desenvolvimento da sociedade” (E2) Transmitir experiências e conhecimentos adquiridos (E3)

Quadro 28: Motivação para o exercício do quadro

Como podemos observar no quadro 27, **dois** entrevistados consideram que poderiam fazer mais e melhor em prol do outro, ao mesmo tempo que seriam veículos da novidade e contribuindo para a melhoria do ensino e para a construção de uma sociedade melhor. O **entrevistado um** diz mesmo ter “a noção de que poderia fazer mais por um ensino para todos”, posição corroborada pelo **segundo entrevistado** que, para além do valor das pessoas, pretende “fazer algo diferente e contribuir (...) para o desenvolvimento da sociedade”. Relativamente ao **terceiro entrevistado** questionado, ressalta uma postura de ajuda dos seus pares, através da transmissão dos conhecimentos adquiridos. Este julga importante passar as competências, a experiência e os conhecimentos que alcançou ao longo dos anos aos colegas de profissão.

De facto, no tocante à **motivação** intrínseca **para o cargo de diretor**, as posições não são as mesmas, ainda que sirvam de resposta ao porquê do cargo que desempenham.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Motivação Profissional	Motivação profissional	Mantém a mesma motivação (E1; E2; E3) Continuar a contribuir para um ensino de qualidade (E1; E2) Sentido de pertença e transmissão de conhecimentos (E3) “criar condições de equidade no acesso à educação” (E1) “criador de inovação, de oportunidades”, “climas onde as formas de ensinar vão ser inovadoras” (E2)

Quadro 29: Motivação profissional

Questionados sobre a **motivação profissional** que ainda encontram no exercício do cargo, **os três** diretores referem que estão igualmente ou mais motivados do que quando começaram. Os **entrevistados um e dois** justificam esses sentimentos com o facto de estarem a contribuir para um ensino, uma educação e uma sociedade melhores. O **entrevistado três** refere a importância que a sua escola assume na sua existência. Este reforça o sentido de pertença da escola, associado à possibilidade de transmitir conhecimentos aos outros, pois é seu objetivo “transmitir a experiência aos meus colegas”.

O **entrevistado um** sente-se profissionalmente satisfeito por “criar condições de equidade no acesso à educação”, enquanto o **segundo entrevistado** quer continuar a ser “um criador de inovação, de oportunidades”, de “climas onde as formas de ensinar vão ser inovadoras”.

Categoria: Relações interpessoais

Nesta categoria, pretende-se aferir o nível de entendimento e relacionamento entre o diretor e os agentes educativos, através das subcategorias **gestão de climas e conflitos** e **interações/clima de abertura com professores e assistentes operacionais** (Cf. Quadro 30 e Quadro 31).

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Relações interpessoais	Gestão de climas e conflitos	<p>Ambiente de abertura entre o diretor e a comunidade educativa (E1; E2; E3)</p> <p>Recurso à comunicação (E1; E2; E3)</p> <p>“É muito importante esse clima de abertura, embora (...) tenha constatado que nem sempre essas mensagens passem bem”. (E1)</p> <p>“Temos investido numa boa comunicação (...) fazendo formação direcionada para a legislação” (E1)</p> <p>“Um diretor tem de ter espírito de abertura, de partilha, respeitar as pessoas, dar oportunidade de participar e opinar” (E2)</p> <p>“Se não existir uma comunicação eficaz, nada pode ser feito e não se avança. Não pode trabalhar cada um por si, mas todos em prol de uma escola melhor” (E3)</p>

Quadro 30: Gestão de climas e conflitos

No tocante à **gestão de climas e conflitos**, os três entrevistados referem, unanimemente, que é de grande importância a existência de um ambiente de abertura entre o diretor e a restante comunidade educativa, nomeadamente os professores e os assistentes operacionais. Desta forma, conseguem gerir conflitos e resolver problemas com os quais se deparam no dia-a-dia no exercício do cargo. De igual forma, referem a comunicação como fator preponderante de uma liderança e gestão eficazes, socorrendo-se dos meios que têm ao seu alcance para esse efeito. Assim, o **entrevistado um** destaca que “é muito importante esse clima de abertura”, apesar de ser difícil mantê-lo. Acrescenta, ainda, que “temos investido numa boa comunicação” e até na realização de formações para dar conhecimento de aspetos que possam dificultar o profícuo funcionamento da instituição, como sendo

“formação direcionada para aspetos da legislação”. O **segundo entrevistado** destaca que “um diretor tem de ter esse espírito de abertura, de partilha, respeitar as pessoas, dar oportunidade de participar e opinar”. E que, sem dúvida, prima “por uma comunicação clara”. Para o **terceiro entrevistado**, os aspetos referidos assumem na atualidade um lugar de destaque, “pois é cada vez mais necessário haver uma cultura de abertura, de diálogo, de comunicação clara do que se pretende fazer”. Enfatiza, também, que “se não existir uma comunicação eficaz, nada pode ser feito e não se avança”. Este entrevistado dá, ainda, destaque ao trabalho em grupo como forma de gerir questões pertinentes, pois salienta que “não pode trabalhar cada um por si, mas todos em prol de uma escola melhor”.

Categories	Subcategorias	Indicadores
Relações interpessoais	Interações/clima de abertura com professores e AO	Capacidade de diálogo e contacto informal (E1; E2; E3) “Considero um ponto forte da liderança (o diálogo) (E1) “Sempre que possível faço-o” (interação com todos) (E1) “Sempre que posso, tento acompanhar o dia-a-dia dos serviços, das pessoas (...) (E1) “potencia a qualidade do trabalho e a felicidade das pessoas” (E1) “Interajo frequentemente com todos os elementos” (E2) “Cada um, num espírito de abertura, pode dar o melhor e si “ (E2) “Nunca poderemos esquecer de uma liderança transformante, que consiste em envolver todos” (E2) “Nessa informalidade as pessoas sentem-se mais confiantes” (E2) “É no contacto informal que desabafam melhor” (E3) “Faço contactos no dia-a-dia, a minha porta está sempre aberta” (E3)

Quadro 31: Interações/clima de abertura com professores e AO

No tocante às **interações/clima de abertura com professores e assistentes operacionais**, os três diretores voltam a elencar a capacidade de diálogo e contacto informal como pontos fortes das relações interpessoais. Aqui, são muitos os contributos nesse sentido, pois todos se dizem exímios nestas tarefas. Neste sentido, o **entrevistado um** considera o diálogo “um ponto forte da liderança” e “sempre que possível faço-o” (interação com todos) uma vez que, de acordo com o mesmo “potencia a qualidade do trabalho e a felicidade das pessoas”. O **entrevistado dois** é da mesma opinião, visto que considera “as relações informais muito importantes” e “cada um, num espírito de abertura, pode dar o melhor de si e saber muito bem qual é o seu papel”. Acrescenta que fala com todos num clima de abertura, referindo que “interage frequentemente com todos os elementos”, na medida em que defende “uma liderança transformante, que consiste em

envolver todos”. Finalmente, destaca-se da percepção da sua liderança no que diz respeito a esta subcategoria, o facto de julgar que é “nessa informalidade que as pessoas se sentem mais confiantes”. Para este líder, “a confiança é um dos alicerces do sucesso”. O **terceiro entrevistado** questionado vai na mesma linha de entendimento, considerando que “é no contacto informal que desabafam melhor” e assim resolve os problemas que vão surgindo”. Várias vezes destaca como essência das relações interpessoais a total disponibilidade e abertura para com o outro, já que, refere, “faço contactos no dia-a-dia, a minha porta está sempre aberta”.

Categoria: Projeto Educativo (Estratégias/valores e ação do diretor)

Nesta categoria, pretende-se perceber a ação do diretor no seu quotidiano com professores e assistentes operacionais, tendo em conta o cumprimento dos objetivos que definiu para a escola/agrupamento no Projeto Educativo, pautando-se pelas competências emocionais. Assim, houve necessidade de definir seis subcategorias, a saber: **estratégias usadas na atuação com a comunidade educativa; implementação do Projeto Educativo; capacidade para motivar para a missão da escola; autoconhecimento como líder e criador da evolução/mudança e inovação; atuação no sentido de impulsionar a melhoria e cultura de inclusão/capacidade de promoção dos valores da cidadania do Projeto Educativo** (Cf. Quadro 32 a Quadro 37).

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Projeto Educativo (Estratégias/valores e ação do diretor)	Estratégias usadas na atuação com a comunidade educativa	Envolvimento de todos na construção do PE (E1; E2; E3) “Ser um projeto das pessoas. É tentar criar contextos em que cada um se reveja no PE” (E2) Pelo carácter humano do documento”, tenta estar “sempre “em cima” (E3)

Quadro 32: Estratégias usadas na atuação com a comunidade educativa

Começando pelas **estratégias usadas na atuação com a comunidade educativa**, as posturas dos **três diretores** são ligeiramente diferentes. Por um lado, o **entrevistado um** considera que o PE é um documento de todos, pelo que a colaboração de cada um é essencial. Este gestor prima pelo envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo “na conceção e no desenvolvimento do documento”. O **segundo entrevistado**,

apesar de estar em sintonia com o primeiro, acrescenta o facto de se tratar de um documento feito e direcionado para as pessoas, logo deve retratar o fator humano o mais possível, para “que cada um se reveja” nele. É “um projeto das pessoas”, pelo que estão no centro da sua construção e concretização. O **terceiro entrevistado** assume, igualmente, o caráter humano no referido documento, destaca a sua complexidade, pelo que tem necessidade de controlar todo o processo. Acrescenta, mesmo, que tenta “estar e ter uma atuação sempre «em cima»”, já que as relações entre as pessoas são difíceis de gerir, daí a sua presença constante.

Categories	Subcategorias	Indicadores
Projeto Educativo (Estratégias/valores e ação do diretor)	Implementação do Projeto Educativo.	<p>Importância da participação de todos no documento orientador (E1) “Todos os professores estejam alinhados com as orientações da escola”, pois, “Vestir a camisola é isso” (E1)</p> <p>Projeto de todos, por isso há “uma abertura em que espelha a diversidade (...) e em que cada um possa intervir” (E2)</p> <p>Valoriza o empenho de todos, dando “conselhos às pessoas na maneira de atuar” e “As coisas fluem normalmente” (E3)</p>

Quadro 33: Implementação do Projeto Educativo

Passando agora para a subcategoria da **implementação do Projeto Educativo**, cada diretor apresenta uma visão muito própria do projeto, da sua importância, da implementação e das exigências que tem para com os professores e os assistentes operacionais. O **entrevistado um** destaca a importância da participação de todos na implementação e concretização de um dos mais importantes documentos orientadores da escola, na medida em que “na reunião de início de ano, do Conselho Pedagógico, dos Coordenadores de Departamento, nas reuniões de Diretores de Turma, reforço a importância do Projeto Educativo”. Acrescente que, aos seus olhos, é cada vez mais importante que “todos os professores estejam alinhados com as orientações da escola”, pois, “vestir a camisola é isso”. O **segundo entrevistado** pretende que o Projeto educativo seja de todos e para todos, por isso quer “dar-lhe uma abertura em que espelha a diversidade (...) e em que cada um possa intervir”. O **terceiro entrevistado** considera essencial valorizar o empenho de todos, sendo ele a dar “conselhos às pessoas na maneira de atuar.” A seu ver, desta forma, “as coisas fluem normalmente”.

Categories	Subcategories	Indicadores
Projeto Educativo (Estratégias/valores e ação do diretor)	Capacidade para motivar para a missão da escola	Acompanhamento próximo (E1) Promove boas relações entre a comunidade “é muito estimulante para nós” (E1) É preciso repeti-la (a mensagem da missão) sim” (E1) “Há que criar momentos de felicidade de autoconhecimento” “Elogiar quando há que ser elogiado” (E2) Reconhecer o mérito do outro ao mesmo tempo que o responsabiliza (E3) “É preciso divulgar (...) tem que se passar a imagem da escola lá para fora” (E3)

Quadro 34: Capacidade para motivar para a missão da escola

Relativamente à subcategoria **capacidade para motivar para a missão da escola**, o **entrevistado um** coloca a tónica num acompanhamento próximo, em que atribuir responsabilidades a um assistente operacional pode ser motivador para que todos os outros colaborem da mesma forma. Quanto aos professores, destaca as boas relações que mantêm com os alunos, reconhecidas pela comunidade educativa envolvente, o que julga ser “muito estimulante para nós e gratificante, perceber que a educação é uma tarefa de conjunto.” Assim, atua no seio dos professores e assistentes insistindo na ideia de uma missão conjunta, “é preciso repeti-la (a mensagem da missão) sim”. Já o **segundo entrevistado** repete, insistentemente, a felicidade para que o espírito de missão possa fluir naturalmente. Para ele, há que “criar momentos de felicidade de autoconhecimento” das próprias pessoas para se sentirem envolvidas nessa missão, pois assim cada um pode dar o melhor de si. Para este diretor, há que criar contextos para que as pessoas se sintam bem”. Contribui para isso o elogio, com merecimento e equilíbrio, “elogiar quando há que ser elogiado”. Dando, agora, atenção ao **entrevistado três**, a sua postura nesta subcategoria vai na mesma linha de entendimento do seu colega anterior, pois também ele gosta de mostrar aos seus colaboradores que estiveram bem, que a sua intervenção foi positiva para a missão e os objetivos da escola, plasmados no Projeto Educativo. Este diretor julga pertinente para a sua função o facto de mostrar que precisa de todos para trabalhar, gosta de o dizer, mas exige, ao mesmo tempo, responsabilização dos colaboradores (professores e assistentes operacionais). Ainda assim, lamenta a necessidade de ter de intervir pessoalmente para que a escola funcione bem. De facto, “gostava que as coisas acontecessem e sucedessem sem ter necessidade de ser eu a intervir”. Para além do processo, o **entrevistado três** fala ainda dos resultados, uma vez que aponta como falha da escola a falta de monitorização e de divulgação do trabalho desenvolvido. Como forma de motivar, refere que “é preciso divulgar”, pois “tem que se passar a imagem da escola lá para fora”.

Categories	Subcategories	Indicadores
Projeto Educativo (Estratégias/valores e ação do diretor)	Autoconhecimento como líder e criador da evolução/mudança e inovação	Reconhecimento como líderes (E1; E2; E3) Reconhecimento público, “Tenho tido vários <i>feedbacks</i> nesse sentido” como “medalha de mérito municipal” (E1) Constante preparação para o cargo (E1) Procura a evolução dos outros e prepara o futuro projetando metas. (E1) ”Quem está a liderar tem que impulsionar esses ritmos” “Conhecendo o perfil, podemos melhorar” (E2) Contacto com todos os órgãos no sentido da melhoria (E3). “Tem sido um desafio diário”, para “chegar aos pais e mostrar a função da escola”, criando, “uma relação de respeito” (E3)

Quadro 35: Autoconhecimento como líder e criador da evolução/mudança e inovação

Nesta subcategoria, os entrevistados reconhecem-se como líderes e criadores da evolução/mudança e inovação. Contudo, apresentam-se a eles e às suas ações de forma distinta. O **primeiro entrevistado** refere o reconhecimento público dessas capacidades e competências, pois afirma ter “tido vários *feedbacks* nesse sentido” (impulsionador da mudança). A nível externo, a atribuição de prémios fazem dele um diretor dedicado ao ensino e ao que à educação diz respeito. Destaca mesmo que “a medalha de mérito municipal ao nível dos serviços prestados” Depois diz-se preparado e atualizado no tocante às novas exigências inerentes ao desempenho do cargo, procurando a formação como aliada, dando destaque, essencialmente, à preparação no âmbito da liderança e da gestão escolares. Por outro lado, procura a evolução, também, nos professores e assistentes. Termina com uma visão de futuro, que prepara no início do ano letivo, ao projetar metas a atingir.

Quanto ao **entrevistado dois**, assume-se, perentoriamente, como um impulsionador de mudança, ainda que tenha levado algum tempo a instalar-se nesta condição. Para este, “quem está a liderar tem que ter consciência de que se devem respeitar esses ritmos e saber impulsionar esses ritmos (...). Ao mesmo tempo, centra o seu sucesso no conhecimento dos que trabalham com ele, pois “conhecendo o perfil, podemos melhorar”.

Em relação ao **terceiro entrevistado**, intervém o mais possível de forma a proporcionar a mudança e inovação desejadas. Neste sentido, o contacto amiúde com os

diretores de turma, os conselhos de turma do ensino vocacional e a equipa multidisciplinar, permitiram-lhe manter uma liderança criadora de evolução. Para este diretor, a tarefa de criador da mudança e inovação “tem sido um desafio diário”, principalmente em “chegar aos pais e mostrar a função da escola”, criando, assim, “uma relação de respeito”. Desta forma, vê cumprida a questão apresentada nesta subcategoria.

Categories	Subcategorias	Indicadores
Projeto Educativo (Estratégias/valores e ação do diretor)	Atuação no sentido de impulsionar a melhoria	Reflete, cria projetos e prepara o futuro: “formação, dotar os professores de novas metodologias”; “projetamos metas, monitorizamos, avaliamos” (E1) Preocupação com práticas e métodos em sala de aula, para “uma aprendizagem de qualidade” (E2) Mudança de mentalidade, “Hoje os estímulos são diferentes” (E2) Atua com influência no comportamento do outro (E2) Recorre a reuniões como forma de atuação, assim “temos melhorado a relação dos pais, professores, alunos” (E3)

Quadro 36: Atuação no sentido de impulsionar a melhoria

No que diz respeito à atuação no sentido de impulsionar a melhoria, os **três entrevistados** respondem afirmativamente, ainda que com desenvolvimentos distintos na forma como o fazem.

Assim, o **entrevistado um** elenca um conjunto de medidas que diz serem condição para a melhoria. Em primeiro lugar, destaca as reflexões sobre o funcionamento da escola, as condições com que vai apetrechando os professores no sentido de melhor atuarem junto dos alunos e as novas experiências na sala de aula, como promotoras de mais disciplina e melhor ensino. Depois, realça os projetos em que a escola está envolvida, reconhecendo aqui a necessidade de melhoria. Neste âmbito destaca a “formação para dotar os professores de metodologias”. Acrescenta o facto de pensar em termos de futuro, ao “projetamos metas, monitorizamos, avaliamos”.

No tocante ao **segundo entrevistado**, apresenta uma análise da atuação no sentido de impulsionar a melhoria igualmente centrada no ensino, mas canalizada para as práticas, os métodos e as estratégias dos docentes em sala de aula. Para ele, há que reforçar a forma como se ensina, indo sempre ao encontro de “uma aprendizagem de qualidade” e a melhoria passa por uma mudança de mentalidade no ensino e uma verdadeira reflexão sobre ele, pois, “Hoje os estímulos são diferentes”. Há competências que precisam de ser trabalhadas”. Na sua visão de liderança, quem dirige tem um papel principal, já que o seu discurso e as suas prioridades influenciam os outros no caminho a seguir.

Por fim, o **terceiro entrevistado** resume a sua atuação no sentido da melhoria em reuniões, destacando os assistentes operacionais e as suas competências sociais, na forma como lidam com a restante comunidade educativa, por entender ser esta a lacuna existente. Finaliza, referindo que “temos melhorado a relação dos pais, professores, alunos”.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Projeto Educativo (Estratégias/valores e ação do diretor)	Cultura de inclusão/capacidade de promoção dos valores da cidadania do Projeto Educativo	Necessidade de “conhecer em cada aluno, a sua circunstância pessoal e familiar” (E1) Recorre a projetos de cidadania, por isso acha “que somos uma escola muito aberta e muito plural” (E1) Enfatiza a “abertura, diversidade, dá igualdade de oportunidade”, numa “escola onde existe a pluralidade, a diversidade (...) trabalha com todos” (E2) Criação de unidades de Educação Especial (E2) É um “visionário, comunicador, sedutor, (...) acima de tudo, ético e humano” (E2) Cria “o sentido de pertença, o envolvimento (...) de autocontrolo, autoestima” (E2) Trabalha com alunos e pais para inculcar os valores do PE, para “fazê-los compreender e sentir que a escola é um lugar onde há regras (...) onde se atende aos problemas das pessoas” (E3)

Quadro 37: Cultura de inclusão/capacidade de promoção dos valores da cidadania do Projeto Educativo

Relativamente à subcategoria **Cultura de inclusão/capacidade de promoção dos valores da cidadania do Projeto Educativo**, os três diretores afirmam-se como garantes dessa cultura. Nesta subcategoria, os **entrevistados um e dois** continuam a apresentar uma vasta explanação das suas ações, ao invés do **entrevistado três**, que anuncia poucas referências.

Começando pelo entrevistado um, este centra a sua intervenção no aspeto humano, destacando a necessidade de se conhecer cada aluno na sua “circunstância pessoal e familiar”, e desta forma pode atuar com eficácia. Só assim se poderá tirar de cada um o melhor que têm e podem dar, ao nível quer das competências escolares e sociais. De seguida, reforça projetos, como o voluntariado, que integram e estimulam valores da cidadania, tentando complementar o mais possível a sua formação pessoal. Finalmente, caracteriza a escola positivamente nesta área, pois afirma “que somos uma escola muito aberta e muito plural”.

O **entrevistado dois** reforça, também, o conceito da pessoa, acrescentando a importância da sua ação no cumprimento do definido no projeto a nível dos valores da cidadania. Assim, diz gerir “uma escola onde existe a pluralidade, a diversidade (...) trabalha com todos”, não descurando os que querem e podem ir mais longe. Este líder enfatiza a “abertura, diversidade, dá igualdade de oportunidades”. Para isso, diz que

apostou na criação de uma unidade de educação especial. Na sua autoanálise, julga-se “visionário, comunicador, sedutor (...) acima de tudo, ético e humano”, valores que apresenta no projeto educativo. Os professores identificam-se, natural e inevitavelmente, com este projeto e estes valores na medida em que cria “o sentido de pertença, o envolvimento (...) de autoconhecimento, autoestima”.

Por fim, o **terceiro entrevistado** vê a necessidade de incentivar uma cultura de inclusão e a promoção dos valores da cidadania do Projeto Educativo, através dos alunos e dos pais, público com quem tem de trabalhar de forma constante. Trata-se de um diretor que precisa de incutir regras de socialização, valores de cidadania, ao mesmo tempo que cria espaço para ouvir os outros e atender aos seus problemas. Neste sentido, refere, há que “fazê-los sentir que a escola é um lugar onde há regras (...) onde se atende aos problemas das pessoas”. Considera os pais como aliados, um complemento para o bom funcionamento da escola e a ajuda à inclusão.

Categoria: Cultura da organização e propostas de melhoria

Nesta categoria, pretendeu-se conhecer a ideia de cultura escolar do diretor, os constrangimentos e a forma como atua, atendendo, ainda, à valorização das competências emocionais. Para o efeito, definiram-se quatro subcategorias, a saber: **ação de união/conciliação; adversidades e estratégias de remediação; intervenção na procura de melhores desempenhos na escola /capacidade de motivar o outro; importância do “Eu” no sucesso da escola** (Cf. Quadro 37 a Quadro 40).

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Cultura da organização e propostas de melhoria	Ação de união/conciliação	Enfoque nas pessoas e na sua responsabilização, sendo o diretor o líder na atuação (E1; E2; E3) “Tenho a responsabilidade de promover a coesão, a união de todos por um interesse comum” (E1) “ (Sou) o garante da unidade da escola e dou a cara por ela, cá dentro e lá fora”. (E2) “Ele (o diretor) é (...) um guia, orientador, líder que deve levar os outros atrás de si, com posturas reconhecidas por todos” (E3)

Quadro 38: Ação de união/conciliação

No que diz respeito à subcategoria **ação de união/conciliação dos diretores**, os **três entrevistados** colocam o enfoque nas suas pessoas, responsabilizando-se pelo grau de harmonização existente nas suas escolas. Os **três** assumem-se como a garantia de uma escola coesa, unida, com espírito de equipa, em que o seu líder será o centro de toda a ação, pois atuam tendo em vista um objetivo, um fim comum. Neste sentido, o **entrevistado um** afirma “tenho a responsabilidade de promover a coesão, a união dos lados por um interesse comum”, enquanto o **entrevistado dois** autocaracteriza-se como “o garante da unidade da escola e dou a cara por ela, cá dentro e lá fora”. Contudo, salienta o facto de não se considerar o único pilar da escola, pois, a seu ver, todos são importantes. Nesta afirmação, recorre à inteligência emocional para justificar tal postura. Quanto ao **entrevistado três**, arroga que só o diretor poderá dar a garantia da união na escola. Para ele, o diretor é “um guia, orientador, líder que deve levar os outros com posturas reconhecidas por todos”.

Categories	Subcategories	Indicadores
Cultura da organização e propostas de melhoria	Adversidades e formas de ultrapassar	Principais dificuldades são questões legais, gestão do fator humano e comunicação interna (E1; E2; E3) O diretor é o decisor (E1; E2; E3) É necessário “alguém que mande”, que tome as decisões “de acordo com a nossa consciência” (E1) Ultrapassa os obstáculos com as competências sociais, “É preciso ter tempo, ter competências para lidar com as pessoas” (E2) Imprime “um sentido de pertença “ (...) Se a pessoa for feliz no seu trabalho, (...) a sua prestação é sempre maior” (E2) “A gestão do pessoal é o grande problema. Nos professores, atender a cada um, conjugar os interesses” (E3)

Quadro 39: Adversidades e formas de ultrapassar

Em relação à subcategoria **adversidades e formas de as ultrapassar**, os **três** diretores evocam argumentos semelhantes. Assim, os constrangimentos legais/administrativos e o fator humano são aqueles com que mais se deparam e com os quais sentem algumas dificuldades. Para eles, gerir pessoas, com as suas especificidades, parece ser o maior constrangimento inerente ao cargo. Depois, o desconhecimento da legislação por parte dos seus colaboradores, bem como a circulação da informação, são elementos perturbadores da harmonia do cargo. As questões relacionadas com a tutela, nomeadamente no que concerne aos aspetos administrativo e financeiro, constituem focos de tensão na gestão de uma escola. No entanto, cabe ao diretor, segundo os mesmos, orientar, ajuizar, decidir com responsabilidade e noção do dever. É ele quem tem esse

poder, pelo que deve exercê-lo. Especificando os três pontos de vista, para além do exposto, o **entrevistado um** garante ter dado o seu melhor no exercício da competência que possui, ainda que lamente o facto de não ser entendido pelos que orienta, já que confundem poder com capacidade para o exercer. Este entrevistado considera essencial para o bom funcionamento da instituição a existência de “alguém que mande”, mas que tome as decisões “de acordo com a nossa consciência”.

Explanando os argumentos do **entrevistado dois**, para além do supra referido, acrescenta que ultrapassa os obstáculos com as competências pessoais que possui e o sentido de pertença que incute nos seus colaboradores. Diz que “é preciso ter tempo, ter competências para lidar com as pessoas”. Consegue retirar delas o que precisa para que a sua liderança vá ao encontro do que pretende, inspirando “um sentido de pertença. (...) Se a pessoa for feliz no seu trabalho, (...) a sua prestação é sempre maior”.

Por fim, o **entrevistado três** concentra as suas dificuldades nas relações humanas, não só com os professores, mas destes com os alunos, “a gestão do pessoal é o grande problema. Nos professores, atender a cada um, conjugar os interesses”.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Categoria cultura da organização e propostas de melhoria	Intervenção na procura de melhores desempenhos na escola/capacidade de motivar o outro	Cria um sentido de pertença, “dentro do quadro de valores e da missão para a qual a escola está orientada” (E1) “Eu procuro potenciar cada um a dar o seu melhor” (E1) Cria um ambiente “onde há oportunidade de as pessoas darem aquilo que de melhor de si têm” (E2) Valoriza a pessoa, usando o contacto direto “para saber os problemas que há, oferecer ajuda” (E3)

Quadro 40: Intervenção na procura de melhores desempenhos na escola/capacidade de motivar o outro

A subcategoria **intervenção na procura de melhores desempenhos na escola /capacidade de motivar o outro** é vista pelos **três** diretores como uma tarefa importante.

Analisando as respostas do **entrevistado um**, este encontra uma mais-valia no sentido de pertença à instituição, “dentro do quadro de valores e da missão para a qual a escola está orientada”. Mas, para isso, é primordial que o diretor saiba “potenciar cada um a dar o seu melhor”, dando-lhe espaço e abertura. O **entrevistado dois** coloca a tónica no mesmo modelo de atuação, num ambiente “onde há oportunidade de as pessoas darem aquilo que de melhor de si têm”, sempre num clima de abertura e trabalho colaborativo. No que ao **entrevistado três** diz respeito, o fator humano continua a ser o maior desafio, que ultrapassa com a dignificação da pessoa, integrando-a na equipa que é a escola. Para aferir

dos sentimentos de cada um, reitera a realização do contacto direto, reuniões, “para saber os problemas que há, oferecer ajuda”.

Categories	Subcategorias	Indicadores
Cultura da organização e propostas de melhoria	Importância do “Eu” no sucesso da escola	Reconhece que não agrada a todos (E1; E2; E3) A dedicação à escola depende da empatia criada. (E1) Deseja que a “atuação como líder nunca passe a imagem de injustiça” (E2) Recorre ao “diálogo aberto, franco, honesto” para o “confronto de ideias para depois chegar a um consenso” (E2) Reconhece a existência de críticas por ser “muito diretivo” e querer “saber tudo” (E3) Intervém “quando delego as coisas”, sem resultados (E3)

Quadro 41: Importância do “Eu” no sucesso da escola

Na subcategoria **importância do “Eu” no sucesso da escola**, os **diretores** concentram-se na visão que os outros possuem de si e da sua intervenção enquanto diretor. Neste aspeto, não apresentam uma ideia concreta da opinião que os dirigidos detêm. Assim, o **entrevistado um** refere que tem consciência de que não agrada a todos, pelo que sabe que pode contar com uns, em detrimento de outros. Na verdade, existe interferência, a seu ver, da percepção que têm da sua pessoa na dedicação ao trabalho. O **entrevistado dois** diz, assertivamente, que sabe que não agrada a todos e não atua com essa preocupação. Apenas deseja que a “atuação como líder nunca passe a imagem de injustiça”. Acrescenta que o “diálogo aberto, franco, honesto” é a melhor forma de resolver conflitos, pois há o “confronto de ideias para depois chegar a um consenso”. Para este diretor, há que eliminar tudo “o que o que possa obstaculizar as relações”. Também o **entrevistado três** centra a sua atenção nas críticas que lhe são feitas, já que apresenta o facto de ser “muito diretivo” e querer “saber tudo”, posturas que justifica com o maior conhecimento da instituição e a menor possibilidade de erro. Acresce ainda o facto de não ver os resultados que pretende “quando delego as coisas”, levando-o, inevitavelmente, a uma intervenção posterior.

Categoria: Competências emocionais

Esta categoria pretendeu levar a uma definição e caracterização da inteligência emocional e dos aspetos que a influenciam. Visa-se, ainda, perceber a ação do diretor de escola/agrupamento de escolas com recurso que faz às competências emocionais. Para o

efeito, foram definidas sete subcategorias, apresentadas de seguida: **capacidade de ação, a nível pessoal e profissional; capacidade de decisão e gestão de situações; habilidade/competência para o encontro de respostas e soluções; competência no confronto com dificuldades; reconhecimento do outro; autoconhecimento (forças e limites); capacidade para expressar emoções e gerir conflitos/stress** (Cf. Quadro 42 a Quadro 48).

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Competências emocionais	Capacidade de ação, a nível pessoal e profissional	Prima pelo diálogo, a abertura e a colaboração (E1; E2; E3) Gosta de “acolher soluções e propostas”. (E1) Tem “sempre em conta as opiniões de todos” (E2) Aprecia os bons resultados da avaliação da escola, que se devem a “as pessoas saberem que há uma cultura de participação” (E3)

Quadro 42: Capacidade de ação, a nível pessoal e profissional

Nesta subcategoria, os diretores foram chamados a **avaliar a sua capacidade de ação, a nível pessoal e profissional**. Os três foram unânimes em se considerarem como pessoas dialogantes, que primam pela abertura, pela participação e colaboração. O **entrevistado um** destaca a capacidade de acolher “soluções e propostas”, já o **entrevistado dois** leva “sempre em conta as opiniões de todos”. O **entrevistado três** congratula-se com os resultados positivos da avaliação externa no tocante ao órgão de gestão, o que, de acordo com o mesmo, advém do facto de “as pessoas saberem que há uma cultura de participação”, embora recolha apenas o que promove o bom funcionamento.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Competências emocionais	Capacidade de decisão e gestão de situações	Aceita a opinião/participação/crítica do outro (E1; E2; E3) Não usa “um regime de pensamento único” (E1) Apesar da colaboração do outro, diz “às pessoas que eu quero saber tudo” (E3)

Quadro 43: Capacidade de decisão e gestão de situações

Continuando a análise, na subcategoria **capacidade de decisão e gestão de situações**, os diretores chamam a si, inevitavelmente, essa mesma capacidade. No entanto, a participação do outro é levada em linha de conta quando tem que decidir. Por isso, o **entrevistado um** reitera a capacidade de diálogo e o facto de não haver “um regime de pensamento único”, sinal da “democracia a funcionar”. O **entrevistado dois** retira trunfos das críticas, pois entende-as como uma forma de evoluir, sabendo que vai equilibrando a sua atuação. Quanto ao **entrevistado três**, refere como colaboradoras na tomada de

decisões as estruturas intermédias, embora diga “às pessoas que eu quero saber tudo”. Não é para estar a controlar, é para estar informado”.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Competências emocionais	Habilidade/competência para o encontro de respostas e soluções	Liberdade de participação em que “tem de se tomar uma decisão válida para todos” (E1) Conhece as emoções dele e dos outros “deve conhecer umas e outras para poder decidir” (E2) Atua diretamente, dando importância a “boas críticas”; “gosta de ouvir as opiniões de todos” e analisa as “consequências das próprias ações e intervenções” (E3)

Quadro 44: Habilidade/competência para o encontro de respostas e soluções

No que concerne à habilidade/competência para o encontro de respostas e soluções, são percebidas as diferenças nas intervenções de cada um. Assim, o **entrevistado um** enfatiza, mais uma vez, a liberdade de todos participarem, apresentando os pontos de vista e assim “tem de se tomar uma decisão válida para todos”. Por sua vez, o **entrevistado dois** dá destaque às emoções do próprio e às dos outros. O líder, nas suas palavras, “deve conhecer umas e outras para poder decidir”. Finalmente, o **entrevistado três** diz preferir uma atuação mais direta para resolver rapidamente as questões, dando sempre importância às “boas críticas”. Assume-se como um diretor que se autoanalisa e que pondera as “consequências das próprias ações e intervenções”. Termina afirmando que “gosta de ouvir as opiniões de todos”.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Competências emocionais	Competência no confronto com dificuldades	“Procuro dar um espaço comum para as pessoas colocarem questões”, mostrando “os melhores caminhos para a escola”.(E1) Considera-se a solução por “ter um autoconceito, uma autorregulação, uma autoestima, elevados” (E2) Intervém diretamente por “gostar que tudo passe por mim” (E3)

Quadro 45: Competência no confronto com dificuldades.

Passando, de seguida, para a subcategoria competência no confronto com dificuldades, os **três diretores** dão, mais uma vez, repostas ligeiramente díspares.

Assim, o **entrevistado um**, no confronto com a adversidade, afirma que se preocupa em “dar um espaço para as pessoas colocarem questões”. Segundo ele, esta postura define-o como um diretor que procura sempre a solução, evitando os problemas. Na verdade, apenas pretende mostrar aos dirigidos “os melhores caminhos para a escola”.

No tocante ao **entrevistado dois**, é nele próprio que encontra as soluções por, acima de tudo, “ter um autoconceito, uma autorregulação, uma autoestima, elevados” para conseguir confrontar-se e resolver proficuamente as dificuldades.

Finalmente, o **entrevistado três** vê como um aspeto forte da sua liderança o facto poder intervir diretamente. Diz mesmo que a garantia de que resolve dificuldades e conflitos está em “gostar que tudo passe por mim”. Ressalva, contudo, que não se permite ultrapassar o outro.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Competências emocionais	Reconhecimento do outro	Mostra reconhecimento pelo outro (E1; E2; E3) “sempre nas atas referencia várias pessoas” (E1) Gosta de dar uma “visão dos pontos fracos” (E2) Usa “nos órgãos devidos” para o reconhecimento público (E3)

Quadro 46: Reconhecimento do outro

Na subcategoria **reconhecimento do outro**, as respostas dos três diretores são semelhantes, na medida em que afirmam que reconhecem e exprimem sempre satisfação quando correspondem às suas expectativas.

O **entrevistado um**, para além de agradecer, ainda faz “sempre nas atas referências a várias pessoas”. O **entrevistado dois** valoriza sempre os pontos fortes, mas dá a sua “visão dos pontos fracos”, de acordo com o conhecimento que possui da equipa que lidera. Quanto ao **entrevistado três**, este reconhece o outro, e fá-lo “nos órgãos devidos”, pois sente que serve de incentivo às boas práticas. Neste reconhecimento do outro, se algo falhar, o diretor em causa recorre à análise para encontrar a solução e, se assim entender, altera o seu comportamento.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Competências emocionais	Autoconhecimento (forças e limites)	Conhece os pontos fortes e fragilidades (E1; E2; E3) “Sempre reconheço”, usando o diálogo e o aconselhamento para remediar (E1) “Sinto-me satisfeito, sinto-o no <i>feedback</i> que recebo, pelas atitudes, pelas emoções” (E2) “Esta minha capacidade de me analisar é um dos meus pontos fortes”- capacidade de autoanálise e atitude diretiva (E3)

Quadro 47: Subcategoria Autoconhecimento (forças e limites)

A subcategoria **autoconhecimento (forças e limites)** mostra que os três **diretores** têm bem presentes as suas características, os pontos fortes e as fragilidades.

Começando pelo **entrevistado um**, atesta que “sempre reconheço” (os pontos fortes e fragilidades), apontando como fragilidade o facto de ser demasiado dialogante. Sempre que precisa de algum tipo de orientação, aconselha-se com outros experientes no cargo ou com a tutela. Também o **entrevistado dois** possui um vasto conhecimento da sua pessoa, apresentando o autoconhecimento como uma mais-valia. Reconhecendo os pontos fortes, considera-se um inovador, pelo que, diz, “sinto-me satisfeito, sinto-o no *feedback* que recebo, pelas atitudes, pelas emoções”. O **entrevistado três** declara como ponto forte a capacidade de se analisar e como defeito o facto de ser demasiado diretivo. “Esta minha capacidade de me analisar é um dos meus pontos fortes”.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Competências emocionais	Capacidade para expressar emoções e gerir conflitos/stress	Recorre à assertividade (E1; E2; E3) “Procuro ir ao encontro das especificidades de cada um” (E1) Se necessário, usa o poder (E2) Intervém diretamente, “sem dar a entender que estou a ultrapassar a pessoa” (E3) Gostaria de delegar mais e ver mais entrega, pelo que “fico um bocado dececionado” (E3)

Quadro 48: Capacidade para expressar emoções e gerir conflitos/stress

Em relação à subcategoria **capacidade para expressar emoções e gerir conflitos/stress**, os três diretores abordam os conceitos com algumas diferenças. Assim, o **entrevistado um** caracteriza-se como uma pessoa assertiva ao lidar com o outro, que procura o melhor de cada um na gestão do stress. Afirma “procuro ir ao encontro das especificidades de cada um”, no sentido de gerir situações difíceis. O **entrevistado dois** pensa da mesma forma no tocante à assertividade como maneira de gerir as situações, mas, caso seja necessário, atua de acordo com o seu poder e competências. Acrescenta que é importante saber o momento em que deve atuar para que possa surtir efeito. Desta forma, julga que foi melhorando a sua performance como líder. O **entrevistado três** centra-se na questão da gestão de conflitos, dizendo que intervém diretamente, mas “sem dar a entender que estou a ultrapassar a pessoa”. Lamenta, ainda, o facto de não poder delegar mais tarefas pois não reconhece nos outros a mesma entrega que tem, pelo que, afirma, “fico um bocado dececionado.”

5.2. Apresentação e análise dos resultados dos questionários

De seguida, apresentam-se os dados dos questionários aplicados aos mesmos diretores, aos professores e aos assistentes operacionais, à luz das questões relativas às competências emocionais (Anexo 5 – Gráficos dos questionários).

Passando à análise da **Autoconsciência (questões 1 a 8)**, retira-se de Goleman (2007) o seguinte:

- Autoconsciência emocional: Ser capaz de ler as suas próprias emoções e de reconhecer os seus efeitos; usar o instinto para orientar as decisões.
- Autoavaliação: Conhecer as suas próprias forças e os seus próprios limites.
- Autoconfiança: Boa noção do seu próprio valor e das suas próprias capacidades.

1. É capaz de ler as suas próprias emoções	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor	3	3	6	6	21	21	49	49	18	18
Assistente Operacional			5	17,9	4	14,3	17	60,7	2	7,1

Quadro 49: É capaz de ler as emoções

Da análise dos dados à questão “**É capaz de ler as suas próprias emoções**”, os três diretores inquiridos respondem que sempre o fazem, posição não corroborada pelos professores e assistentes operacionais.

No grupo dos **professores**, existem 30 que respondem negativamente, considerando que os seus diretores nunca, raramente ou poucas vezes conseguem ler as suas emoções. Do total de 97 inquiridos, 67 professores consideram que o fazem quase sempre (N=49) ou mesmo sempre (N=18). Já os assistentes operacionais, num total de 28, surgem com respostas divididas entre o nunca e raramente (N=9), e quase sempre (N=17), ou sempre (N=2) (Cf. Quadro 49).

2 Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor	3	3	6	6	17	17	44	44	30	30
Assistente Operacional			5	17,9	5	17,9	12	42,9	6	21,4

Quadro 50: Pondera as consequências éticas e morais das decisões

Quando questionados sobre se o diretor **“Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões”**, os próprios respondem que **sempre**, não indo, mais uma vez, ao encontro das percepções dos seus dirigidos. Aqui, a maioria dos **professores** (N=74) afirma que, a seu ver, quase sempre (N=44) ou sempre (N=30) fazem essa ponderação. Do total de 97 inquiridos, apenas 26 respondem poucas vezes (N=5), raramente (N=6) e nunca (N=3).

Nos assistentes operacionais, a opinião está dividida entre o raramente e poucas vezes ponderam consequências das ações (N=10), enquanto os restantes (N=18) manifestam opinião mais favorável, dizendo que quase sempre (N=12) ou mesmo sempre (N=6) (Cf. Quadro 50).

3. Enfatiza as vantagens de ter um sentido de missão comum na instituição	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							1	33,3	2	67,7
Professor			6	6	10	10	37	37	47	47
Assistente Operacional			1	3,6	7	25	1	46,4	7	25

Quadro 51: Enfatiza as vantagens de um sentido de missão

Na terceira questão colocada, **“Enfatiza as vantagens de ter um sentido de missão comum na instituição”**, os **três diretores** apresentam posições díspares, já que dois dizem que sempre o fazem e apenas um refere que quase sempre.

No grupo dos **professores**, a maioria (N=84) é de opinião que os seus diretores quase sempre ou sempre enfatizam o sentido de missão, ao contrário de 16 que afirmam raramente ou poucas vezes o fazerem.

Também os assistentes operacionais estão divididos sobre este assunto, no entanto, a tendência é positiva na medida em que 20 atestam no sentido do quase sempre e sempre e 8 referem que raramente ou poucas vezes veem essa capacidade nos diretores das suas escolas (Cf. Quadro 51).

4. Reconhece os meus valores e objetivos	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor			5	5	9	9	45	45	41	41
Assistente Operacional			2	7,1	6	21,4	13	46,4	7	25

Quadro 52: Reconhece os valores e objetivos

Confrontados com a questão “**reconhece os meus valores e objetivos**”, os três **diretores** afirmam que sempre. Ao contrário, os **professores** surgem, mais uma vez divididos. A maior parte dos elementos deste grupo (N=86) continua a reagir positivamente à questão, pois, para eles, os seus diretor reconhece quase sempre ou sempre os valores e objetivos que preconiza, havendo 14 elementos que consideram que raramente ou poucas vezes manifestam essa postura.

Quanto aos Assistentes Operacionais, 8 demostram uma opinião menos favorável, para eles, raramente ou poucas vezes encontram no diretor esse reconhecimento, mas 20 entendem que quase sempre ou sempre o fazem (Cf. Quadro 52).

5. Reflete sobre as críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor	5	5	14	14	27	27	38	38	15	15
Assistente Operacional	1	3,6	4	14,3	10	35,7	12	42,9	1	3,6

Quadro 53: Reflete sobre as críticas e verifica se são ou não adequadas

Quando questionados sobre se “**Reflete sobre as críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas**”, os 3 **diretores** são unânimes em considerar que o fazem.

Por outro lado, no grupo dos **professores**, existe um número bastante significativo de inquiridos (N=46) a referir que os seus diretores nunca (N=5), raramente (N=14) ou poucas vezes (N=27) fazem essa reflexão. Ainda assim, a maioria (N=53) entende que quase sempre (N=38) ou sempre (N=15) os seus diretores refletem sobre as críticas feitas.

Passando ao grupo dos **assistentes operacionais**, as posições surgem invertidas, na medida em que a maioria (N=15) considera que os seus diretores nunca (N=1), raramente (N=4) e poucas vezes (N=10) concretizam esse exercício de reflexão. Do grupo questionado, apenas 14 respondem positivamente, sendo que 12 destacam o quase sempre e 1 sempre (Cf. Quadro 53).

6. Reage de forma instintiva na resolução de problemas	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor					2	67,7	1	33,3		
Professor	6	6	25	25	30	30	30	30	8	8
Assistente Operacional			5	17,9	10	25,7	11	39,3	2	7,1

Quadro 54: Reage de forma instintiva na resolução de problemas

À questão “**Reage de forma instintiva na resolução de problemas**”, dois **diretores** afirmam que o fazem poucas vezes e 1 quase sempre.

No grupo **dos professores**, a maioria (N=61) tende para respostas de níveis inferiores, na medida em que 6 afirmam que nunca reagem nesse sentido, 25 dizem fazê-lo raramente e 30 consideram que os seus diretores reagem poucas vezes de forma instintiva.

No tocante ao grupo dos **assistentes operacionais**, distribuem-se de forma mais equilibrada, com 15 inquiridos nos níveis mais baixos da escala e 13 nos mais elevados. Assim, 5 assistentes operacionais oferecem como resposta à questão o raramente e 10 o poucas vezes. No oposto, 2 atestam a reação instintiva no patamar do quase sempre e 11 do sempre (Cf. Quadro 54).

7. Gosta de aperfeiçoar as competências pessoais	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor			5	5	17	17	46	46	31	31
Assistente Operacional					4	14,3	15	53,6	9	32,1

Quadro 55: Gosta de aperfeiçoar competências pessoais

Na questão “**Gosta de aperfeiçoar as competências pessoais**”, os três **diretores** foram perentórios ao referirem que sempre o fazem.

No que aos **professores** diz respeito, a grande maioria (N=77) tende para respostas positivas, sendo que 46 inquiridos consideram que os seus diretores reconhecem essa tendência quase sempre e 31 sempre. Ainda assim, há um número significativo de respostas que apontam para o facto de os diretores apresentarem esse gosto poucas vezes (N=17), e há até quem considere que o manifesta raramente (N=2).

Já os **assistentes operacionais** tendem para encontrar no diretor das suas escolas o gosto do aperfeiçoamento, uma vez que 9 respondem que sempre detetaram esse gosto no

diretor, 15 quase sempre e quatro destacam que poucas vezes têm essa percepção (Cf. Quadro 55).

8. Tem consciência das suas forças e limites	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							2	33,3	1	66,7
Professor			8	8	20	20	48	48	23	23
Assistente Operacional			2	7,1	6	17,9	11	50	7	25

Quadro 56: Tem consciência das suas forças e limites

Quanto à questão “**Tem consciência das suas forças e limites**”, apenas um **diretor** refere que tem sempre essa consciência, enquanto dois dizem estar quase sempre conscientes dessa realidade.

Relativamente ao grupo dos **professores**, 71 consideram que os diretores das escolas a que pertencem têm consciência das próprias forças e limites, com 48 a pensar que quase sempre e 23 a dizerem que sempre assim o entenderam.

No tocante aos **assistentes operacionais**, a sua maioria também tem a mesma opinião do grupo anterior, pois 18 respondem num nível positivo, com 11 a referir o quase sempre e 7 sempre. No patamar inverso, 6 julgam que o diretor possui poucas vezes a consciência em análise e dois afirmam mesmo que raramente dão conta dessa competência (Cf. Quadro 56).

Nas questões seguintes (questões 9 a 16), entendeu-se que iam ao encontro do preconizado para o domínio da autogestão, nas suas diversas competências emocionais, sendo que os descritores apresentados por Goleman entroncam nas questões que compõem o questionário.

Assim, na análise da **Autogestão** lê-se, em Goleman (2007), o seguinte:

- Autodomínio emocional: Mantém debaixo do controlo os impulsos e as emoções destrutivas.
- Transparência: Mostra honestidade e integridade; é de confiança.
- Capacidade de adaptação: Possui flexibilidade que permite adaptação a ambientes de mudança e a situações em que é necessário ultrapassar dificuldades.

- Capacidade de realização: Tem energia para melhorar o desempenho por forma a satisfazer padrões pessoais de excelência.
- Capacidade de iniciativa: Está pronto para agir e aproveitar oportunidades
- Otimismo: Vê o lado positivo dos acontecimentos.

9. Está ausente quando precisam de dele	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor	3	100								
Professor	40	40,4	37	37,4	12	12,1	8	8,1	2	2
Assistente Operacional	7	25	15	53,6	5	17	1	3,6		

Quadro 57: Está ausente quando precisam dele

Quando questionados sobre a ação do diretor, mais concretamente se “**Está ausente quando precisam dele**”, os três **diretores** inquiridos respondem que nunca estão ausentes.

Relativamente ao segundo grupo, o dos **professores**, da totalidade dos inquiridos, 40 respondem que o seu diretor nunca está ausente; 37 afirmam que raramente está ausente e 12 dizem estar poucas vezes. Posição inversa têm oito professores, para os quais o diretor da sua escola está quase sempre ausente quando precisam dele e dois referem, mesmo, que está sempre ausente.

Quanto aos **assistentes operacionais**, para sete inquiridos o diretor nunca está ausente, sendo 15 os que afirmam que esta situação raramente acontece. Neste mesmo grupo, existem cinco inquiridos para quem o líder está poucas vezes ausente e um que atesta que, no seu ponto de vista, está quase sempre (Cf. Quadro 57).

10. Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor	3	100								
Professor	16	16	42	42	32	32	14	14	5	5
Assistente Operacional	3	10,7	15	53,6	9	32,1	1	3,6		

Quadro 58: Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos

À necessidade de saber se o diretor “**Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos**”, os três **diretores** respondem em sintonia que nunca o fazem.

Sobre a mesma pergunta, o grupo dos **professores** surge dividido. Assim, 16 inquiridos dizem que nunca atua desta forma; 42 referem que raramente agem neste sentido e 32 indicam poucas vezes. Em sentido contrário, estão 14 elementos, pois asseguram que quase sempre atuam apenas no momento em que os problemas são evidentes e 5 acrescentam que a situação referida acontece sempre.

Passando aos **assistentes operacionais**, apenas três declaram que o seu diretor nunca atua de acordo com o indicado na questão e 15 mostram que raramente isso se verifica. Para nove, a atuação descrita ocorre poucas vezes e um vê o diretor a agir quase sempre aquando da existência óbvia dos problemas (Cf. Quadro 58).

11. Controla os impulsos e as emoções negativas	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							1	33,3	2	66,7
Professor	3	3	10	10,1	27	27,3	48	48,5	11	11,1
Assistente Operacional			6	21,4	10	35,7	11	39,3	1	3,6

Quadro 59: Controla os impulsos e as emoções negativas

Quando questionados sobre se o diretor “**Controla os impulsos e as emoções negativas**”, dois deles dizem que sempre o fazem e um quase sempre.

No grupo dos **professores**, a maioria (N=59) afirma no sentido mais positivo, com 48 a declarar que quase sempre controlam e 11 sempre. No sentido contrário, três referem que os diretores nunca controlam os impulsos, para 10 acontece raramente e 27 estão convictos de que poucas vezes conseguem levar a cabo essa capacidade.

Atentando nos **assistentes operacionais**, a maioria (N=16) considera que raramente (N=6) e poucas vezes (N=10) veem o diretor a controlar os seus impulsos e emoções. Por outro lado, 11 destacam que quase sempre e um sempre reconheceram essa capacidade no diretor (Cf. Quadro 59).

12. Investe o seu tempo ajudando os docentes a resolver problemas	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							2	66,7	1	33,3
Professor	3	3	7	7,1	21	21,2	44	44,4	24	24,2
Assistente Operacional					8	28,6	17	60,7	3	10,7

Quadro 60: Investe o seu tempo ajudando os docentes a resolver problemas

À questão “**Investe o seu tempo ajudando os docentes a resolver problemas**”, dois **diretores** declaram que investem quase sempre e um sempre.

Sobre esta questão, a maioria dos **professores** (N= 68) responde positivamente, com 44 a dizer que o investimento é feito quase sempre e 24 sempre. Um grupo de 31 professores mostra uma opinião contrária, pois para 3 esta situação nunca acontece, para 7 ocorre raramente e para 21 poucas vezes.

Sobre o mesmo assunto, a maioria **dos assistentes operacionais** (N=20) opina que quase sempre (N=17) e sempre (N=3) viram o diretor a investir o seu tempo ajudando os docentes. Da totalidade do grupo, existem 8 inquiridos a responder que poucas vezes o investimento referido é verificado (Cf. Quadro 60).

13. Inspira otimismo, confiança e transparência	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							1	33,3	2	66,7
Professor	6	6	10	10	17	17	34	34	33	33
Assistente Operacional			3	10,7	5	17,9	14	50	6	21,4

Quadro 61: Inspira otimismo, confiança e transparência

Relativamente à pergunta “**Inspira otimismo, confiança e transparência**”, dois **diretores** consideram que alcançam sempre essa inspiração no outro e um refere que consegue fazê-lo quase sempre.

A posição **dos professores** surge dividida, sendo que a maioria (N=67) encontra no diretor essas características, com 34 a responder quase sempre e 33 sempre. Do lado inverso, seis atestam que nunca diagnosticaram nos diretores tais qualidades, 10 raramente e 17 poucas vezes.

Quanto aos **assistentes operacionais**, a maioria (N=20) encontra otimismo, confiança e transparência no diretor da sua escola, com 14 a mostrar que quase sempre aconteceu e 6 sempre. Menos positivos são os restantes 8, pois 3 declaram raramente o detetaram, acompanhados por outros cinco, para quem ocorreu poucas vezes (Cf. Quadro 61).

14. Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor	3	100								
Professor	47	47,5	24	24,2	13	13,1	10	10,1	5	5,1
Assistente Operacional	16	57,1	4	14,3	4	14,3	3	10,7	1	3,6

Quadro 62: Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade

Questionados sobre se o **diretor** “**Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade**”, os três afirmam que nunca tomam essa atitude.

No grupo dos **professores**, a maioria (N=71) é da mesma opinião, com 47 a responder nunca e 24 raramente. Há, ainda, 13 elementos para quem o diretor poucas vezes foge a essa responsabilidade. Contudo, para 15 sujeitos, o seu diretor esquivava-se quase sempre (10) e sempre (N=5) da responsabilidade de tomar as decisões.

No que diz respeito aos **assistentes operacionais**, a maioria (N= 20) responde que nunca (N=16) ou raramente (N=4) tomaram conhecimento de tal desvio. Da totalidade, quatro elementos opinam que poucas vezes aconteceu. Posição oposta têm 3 assistentes para quem quase sempre ou sempre (N=1) o diretor se esquivou das responsabilidades (Cf. Quadro 62).

15. Adapta-se com flexibilidade a ambientes de mudança	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor	2	2	5	5,1	20	20,2	40	40,4	32	32,3
Assistente Operacional					6	22,2	17	63	4	14,8

Quadro 63: Adapta-se com flexibilidade a ambientes de mudança

Na pergunta o **diretor** “**Adapta-se com flexibilidade a ambientes de mudança**”, os três consideram que sempre acontece.

Quando questionados, os **professores** tendem maioritariamente (N=72) para o lado positivo, com 40 a responder quase sempre e 32 sempre a entenderem que o diretor consegue essa adaptação. Contrariamente, dois nunca assistiram a essa situação, cinco raramente e 20 poucas vezes.

À mesma questão, os **assistentes operacionais** inclinam as suas respostas para o quase sempre (N=17) e sempre (N=4). Do grupo, existem seis para quem poucas vezes ocorreu a realidade da interrogação (Cf. Quadro 63).

16. Na instituição, preocupa-se em fazer cada vez mais e melhor	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor			6	6,1	10	10,1	31	31,3	52	52,5
Assistente Operacional					3	10,7	13	46,4	12	42,9

Quadro 64: Na instituição, preocupa-se em fazer cada vez mais e melhor

Questionados sobre se “**Na instituição, preocupa-se em fazer cada vez mais e melhor**”, os três diretores expressam que sempre mostraram essa preocupação.

Nos **professores**, a grande maioria possui opinião idêntica, com 31 a referir que quase sempre e 52 sempre. Inversamente, 6 sustentam que raramente perceberam a preocupação em causa e para 10 poucas vezes aconteceu.

Considerando, agora, os **assistentes operacionais**, a grande maioria (N=25) corrobora a posição dos diretores, na medida em que 13 testemunham que quase sempre e 12 sempre lhe encontraram estas características. Apenas 3 suportam o nível poucas vezes (Cf. Quadro 64).

Passando, agora, ao conjunto de competências sociais preconizadas por Goleman, podem ser encontradas na questão 17 à 32, nos domínios da consciência social e gestão das relações, indo ao encontro, igualmente, dos descritores apresentados pelo mesmo autor.

Assim, na análise da **consciência social** (questões 17 à 24) lê-se, em Goleman (2007), o seguinte:

- Empatia: Apreende as emoções dos outros, compreende o ponto de vista deles e está ativamente interessado nas questões que os preocupam.
- Consciência organizacional: Capta as “ondas”, as redes de decisão e as políticas que atravessam a organização.
- Espírito de serviço: Reconhece e satisfaz as necessidades dos subordinados e dos clientes.

17. Compreende a perspectiva dos outros e interessa-se pelos seus problemas	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor	3	3	10	10	23	23	30	30	34	34
Assistente Operacional			6	21,4	5	17,9	13	46,4	4	14,3

Quadro 65: Compreende a perspectiva dos outros e interessa-se pelos seus problemas

Ao serem questionados sobre se o diretor da escola “**Compreende a perspectiva dos outros e interessa-se pelos seus problemas**”, os três grupos apresentam disparidades nas respostas. Assim, os **diretores** consideram, unanimemente, que estão sempre na posse dessa compreensão e interesse.

No que aos **professores** diz respeito, a maioria (N=64) responde que o diretor quase sempre (N=30) e sempre (N=34) manifesta compreensão e interesse pelos problemas. Contrariamente, três sujeitos do grupo referem nunca ter tido essa percepção, 10 raramente e 23 poucas vezes.

Relativamente ao grupo dos **assistentes operacionais**, a tendência da maioria (N=17) segue na mesma orientação do grupo anterior, uma vez que 13 salientam que quase sempre e quatro sempre conheceram essas características no diretor. Por outro lado, 11 elementos apresentam-se menos otimistas, pois seis opinam que raramente e cinco poucas vezes tomam conhecimento da ação em causa (Cf. Quadro 65).

18. Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							1	33,3	2	66,7
Professor	7	7,1	9	9,1	16	16,2	32	32,3	35	35,4
Assistente Operacional	2	7,4	1	3,7	11	40,7	8	29,6	5	18,6

Quadro 66: Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo

Na questão que pretende aferir se o diretor “**Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo**”, um **diretor** refere que quase sempre e dois sempre o fazem.

Nos **professores**, as opiniões são diferentes, já que se distribuem por todas as questões da tabela. Assim, a maioria (N=67) considera que quase sempre (N=32) e sempre (N=35) são tratados como um indivíduo. Para os restantes isso não acontece, visto que sete dizem que nunca, nove raramente e 16 poucas vezes se veem tratados nesse sentido.

Nos **assistentes operacionais**, as opiniões também divergem, mas a maioria inclina-se para respostas menos favoráveis, no sentido em que dois dizem que nunca foram tratados como um indivíduo, um raramente e 11 poucas vezes. Inversamente, 8 salientam que quase sempre e cinco sempre lhes aconteceu essa situação (Cf. Quadro 66).

19. Concentra a sua total atenção ao lidar com erros, reclamações e falhas	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							1	33,3	2	66,7
Professor	2	2	12	12,1	26	26,3	40	40,4	19	19,2
Assistente Operacional			2	7,1	7	25	14	50	5	17,9

Quadro 67: Concentra a sua total atenção ao lidar com erros, reclamações e falhas

À questão o diretor **“Concentra a sua total atenção ao lidar com erros, reclamações e falhas”**, dois dizem que sempre e um quase sempre executa esse exercício.

Nos **professores**, a maioria (N=59) também pensa dessa forma, com 40 a julgar que o fazem quase sempre e 19 sempre. 26 professores acreditam menos nessa atitude do diretor, pois referem que poucas vezes é assim. 14 inquiridos do grupo considera que nunca, dois raramente e 12 percebem que o diretor da escola gasta a sua total atenção nos problemas indicados na questão.

Quanto aos **assistentes operacionais**, a maioria (N=19) garante a concentração da atenção do diretor nos erros, com 14 a afirmar que o faz quase sempre e 5 sempre. Inversamente, surgem nove elementos com uma visão menos otimista desta atuação, destacando que o faz poucas vezes (N=7), ou mesmo raramente (N=2) (Cf. Quadro 67).

20. Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor	2	2	7	7	16	16	45	45	30	30
Assistente Operacional			2	7,1	8	28,6	13	40,4	5	17,9

Quadro 68: Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho

Ao confrontar os sujeitos com a questão **“Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho”**, os três **diretores** respondem que sempre assim ocorre.

No ponto de vista dos **professores**, a grande maioria (N=75) corrobora a opinião anterior, com 45 a dizer que quase sempre e 30 sempre acontece dessa forma. Das respostas dadas, 16 atestam que poucas vezes, sete raramente e dois nunca viram a eficácia referida.

Quanto aos **assistentes operacionais**, verifica-se a mesma tendência da maioria (N=18), pois 13 responde quase sempre e cinco sempre conheceram a eficácia retratada no

diretor. Do total das respostas, 8 poucas vezes tiveram tal percepção e dois raramente (Cf. Quadro 68).

21. Exprime satisfação quando os outros correspondem às expectativas	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor			9	9	16	16	39	39	36	36
Assistente Operacional			1	3,6	6	21,4	15	53,6	6	21,4

Quadro 69: Exprime satisfação quando os outros correspondem às expectativas

Colocada a pergunta “**Exprime satisfação quando os outros correspondem às expectativas**”, os três **diretores** mostram que sempre denunciaram essa satisfação.

Quanto aos professores, a maioria também o considera, com 75 a apresentar uma opinião favorável aos diretores. Nesse sentido, 39 referem que quase sempre e 36 sempre encontraram a expressão da satisfação. Ainda, são 16 os professores que respondem poucas vezes e nove raramente.

Nos **assistentes operacionais**, 21 possuem uma ideia positiva do diretor no tocante a esta questão, pois 15 afiançam que quase sempre e seis que sempre expressaram satisfação na situação descrita. Das respostas dadas, seis destacam que poucas vezes e apenas um raramente teve a ideia veiculada (Cf. Quadro 69).

22. Ajuda os outros a desenvolver os seus pontos fortes	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							1	33,3	2	66,7
Professor	3	3	6	6	25	25	42	42	22	22
Assistente Operacional			2	7,1	9	23,1	12	42,9	5	17,9

Quadro 70: Ajuda os outros a desenvolver os pontos fortes

Relativamente à questão “**Ajuda os outros a desenvolver os seus pontos fortes**”, os três **diretores** não estão em consonância, já que dois consideram que sempre o fazem e um quase sempre.

No tocante aos **professores**, surgem respostas muito variadas, ainda que a maioria (N=64) refira que quase sempre, 42 sempre e 22 sentiram a ajuda. Pelo contrário, três destacam que nunca, seis raramente e 25 poucas vezes foram alvo da ajuda do diretor no sentido de desenvolver os pontos fortes.

Em relação aos **assistentes operacionais**, verifica-se uma situação semelhante, sendo 12 os que referem quase sempre e cinco que sempre receberam a ajuda no desenvolvimento dos pontos fortes. Da totalidade, nove dizem ter sido beneficiados por essa atitude poucas vezes e dois raramente (Cf. Quadro 70).

23. Reconhece e satisfaz as necessidades da comunidade educativa	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							1	33,3	2	66,7
Professor	2	2	5	5	19	19	41	41	33	33
Assistente Operacional					5	17,9	17	60,7	6	21,4

Quadro 71: Reconhece e satisfaz as necessidades da comunidade educativa

Na questão “**Reconhece e satisfaz as necessidades da comunidade educativa**”, dois respondem que sempre e um quase sempre o faz.

O grupo dos **professores** divide-se nas respostas. A maioria (N=74) considera que quase sempre, 41 sempre e 33 encontraram no diretor esse reconhecimento e satisfação. Ainda assim, há 19 elementos a referir que poucas vezes tal sucedeu. Opinião negativa têm sete sujeitos, a quem nunca (N=2) ou raramente (N=5) foram reconhecidas e satisfeitas as necessidades.

Passando ao grupo dos **assistentes operacionais**, 17 atestam que quase sempre e seis que sempre receberam do diretor as atitudes referenciadas, havendo cinco a responder poucas vezes (Cf. Quadro 71).

24. Fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser melhorado	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor	1	1	6	6	14	14	40	40	39	39
Assistente Operacional					5	17,9	14	50	9	32,1

Quadro 72: Fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser melhorado

No que concerne à questão “**Fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser melhorado**”, os três diretores afirmam sempre.

Sobre a mesma questão, os **professores** dizem, maioritariamente (N=79), que quase sempre, 40 sempre e 39 ouvem o diretor a falar de forma entusiasmada. Não obstante,

existem 14 respostas no sentido de poucas vezes, seis raramente e um nunca houve o entusiasmo citado.

Em relação aos **assistentes operacionais**, verifica-se uma menor disparidade nas respostas, uma vez que se situam entre poucas vezes (N=5), quase sempre (N=14) e sempre (9) (Cf. Quadro 72).

De seguida, da questão 25 à 32, pode ser lido o domínio da **Gestão da Relação** explanada por Goleman, nas competências e descritores a seguir apresentados:

- Liderança inspiradora: Utiliza visões irresistíveis para orientar e motivar as pessoas.
- Influência: Domina um conjunto de táticas de persuasão.
- Capacidade para desenvolver os outros: Desenvolve as capacidades dos outros, dando-lhe *feedback* e orientação.
- Catalisador da mudança: Inicia novas orientações e gere e orienta pessoas nos novos caminhos.
- Gestão de conflitos: Resolve desacordos e disputas.
- Criar laços: Cultiva e mantém redes de relações.
- Espírito de equipa e colaboração: Cooperar e tem capacidade para gerir espírito de equipa.

25. Lidera e motiva os colaboradores para obter sucesso	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor	3	3	7	7	24	24	32	32	34	34
Assistente Operacional			3	10,7	4	14,3	15	53,6	6	21,4

Quadro 73: Lidera e motiva os colaboradores para obter sucesso

Quando questionados sobre se o diretor “**Lidera e motiva os colaboradores para obter sucesso**”, os próprios dizem, na totalidade, que sempre.

Centrando a atenção no grupo dos **professores**, estes divergem nas opiniões. Assim, a maioria (N=66) afirma que quase sempre, 32 sempre e 34 sentem a liderança e motivação enunciada. No entanto, há um número considerável (N=24) que tem outra opinião, para quem poucas vezes tal situação se verifica. Ainda menos positivas são as opiniões de três professores que consideram o nunca e sete o raramente como respostas plausíveis.

Passando agora aos **assistentes operacionais**, 21 demonstram uma opinião favorável, com 15 a considerar o quase sempre e seis sempre na liderança e motivação dos colaboradores. Deste grupo, sete referem opinião contrária, havendo três para quem raramente e quatro poucas vezes sucede o clima indicado na pergunta (Cf. Quadro 73).

26. Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos, não esperados	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor	4	4	9	9	27	27	41	41	19	19
Assistente Operacional			3	10,7	5	17,9	15	53,6	5	17,9

Quadro 74: Desenvolve estratégias de motivação, para alcançar novos objetivos

Na questão “**Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos, não esperados**”, os três **diretores** consideram que sempre acontece.

Relativamente aos **professores**, a maioria (N=60) tem opinião favorável, com 41 a considerar que quase sempre e 19 sempre desenvolvem tais estratégias. Contudo, no universo dos inquiridos, 27 julgam que poucas vezes o fazem, posição ainda mais desfavorável de quatro, para quem nunca acontece, e de outros nove, para os quais acontece raramente.

Quanto aos **assistentes operacionais**, 20 dão opinião positiva. Para 15 quase sempre e para cinco sempre conheceram o diretor a usar estas competências. Ao invés, cinco inquiridos entendem que poucas vezes e 3 que raramente promovem o desenvolvimento de estratégias de motivação (Cf. Quadro 74).

27. Usa métodos de liderança que são satisfatórios	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							2	66,7	1	33,3
Professor	5	5	9	9	20	20	36	36	30	30
Assistente Operacional			3	10,7	9	32,1	10	35,7	6	21,4

Quadro 75: Usa métodos de liderança satisfatórios

No tocante à pergunta “**Usa métodos de liderança que são satisfatórios**”, dois diretores afirmam que quase sempre e um sempre os usa.

Do lado dos **professores**, as respostas continuam diversificadas, com a maioria (N=66) a entender no nível positivo, 36 quase sempre e 30 sempre. Apesar disso, um grupo de 20 elementos considera que poucas vezes assiste ao uso de métodos de liderança satisfatórios, nove entendem que raramente e cinco nunca.

Nos **assistentes operacionais**, o quase sempre é selecionado por 10 elementos e o sempre por seis. Do lado oposto, estão os três assistentes que escolheram raramente e nove poucas vezes (Cf. Quadro 75).

28. Procura dar novas orientações e orienta as pessoas nos novos caminhos	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							1	33,3	2	66,7
Professor	2	2	8	8,1	26	26,3	43	43,4	20	20,2
Assistente Operacional			1	3,6	10	35,7	11	39,3	6	21,4

Quadro 76: Procura dar novas orientações e orienta as pessoas nos novos caminhos

Na afirmação “**Procura dar novas orientações e orienta as pessoas nos novos caminhos**”, dois **diretores** afirmam que o procuram sempre e um quase sempre.

Do lado dos **professores**, a maioria (N=63) considera essa procura nos seus diretores, sendo que 43 quase sempre e 20 sempre. Já 26 professores reconhecem-no poucas vezes, oito raramente e dois nunca.

Considerando a perspectiva dos **assistentes operacionais**, a maioria vai ao encontro do grupo anterior, com 11 sujeitos a referir quase sempre e seis sempre. 10 assistentes destacam poucas vezes e um raramente (Cf. Quadro 76).

29. Resolve eficazmente desacordos e disputas	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							3	100		
Professor	5	5	8	8	26	26	41	41	20	20
Assistente Operacional			4	14,3	6	21,4	13	46,4	5	17,9

Quadro 77: Resolve eficazmente desacordos e disputas

Sobre a afirmação “**Resolve eficazmente desacordos e disputas**”, os três **diretores** sentem que o fazem quase sempre.

Analisando os dados recolhidos dos **professores**, a maioria (N=61) entende que existe uma boa resolução, com 41 a manifestar que é quase sempre e 20 sempre. Menos

otimistas são os 26 elementos para quem o diretor resolve poucas vezes de forma eficaz os problemas. Para oito inquiridos essa resolução ocorre raramente e nunca é a opinião de cinco.

Em relação aos **assistentes operacionais**, num ponto de vista mais afirmativo estão 13 inquiridos a responder quase sempre e cinco sempre. Do lado oposto estão 6 para quem só resolve poucas vezes e quatro para quem tal nunca acontece (Cf. Quadro 77).

30. Cultiva e mantém redes de relações	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor							1	33,3	2	66,7
Professor	1	1	8	8,1	20	20,2	36	36,4	34	34,3
Assistente Operacional			2	7,1	4	14,3	17	60,7	5	17,9

Quadro 78: Cultiva e mantém redes de relações

Na questão “**Cultiva e mantém redes de relações**”, dois **diretores** julgam que o fazem sempre e um quase sempre.

Do lado dos **professores**, 70 entendem que os seus diretores fazem uso das boas relações quase sempre (N=36) e sempre (N=34). No entanto, um grupo de 20 inquiridos vê este facto poucas vezes, oito raramente e um nunca.

Dos **assistentes operacionais**, 22 apresentam uma tendência afirmativa, havendo 17 a considerar plausível o quase sempre e cinco sempre. Do mesmo grupo, quatro verificam a situação poucas vezes e dois raramente (Cf. Quadro 78).

31. Gera espírito de equipa com o objetivo de alcançar a missão da instituição	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor	2	7,1	13	13	15	15	40	40	30	30
Assistente Operacional			2	7,4	6	18,6	12	44,4	8	29,6

Quadro 79: Gera espírito de equipa com o objetivo de alcançar a missão da instituição

Apreciando a questão “**Gera espírito de equipa com o objetivo de alcançar a missão da instituição**”, os três **diretores** selecionaram o sempre como resposta.

No tocante ao grupo dos **professores**, são 70 os que afirmam positivamente, 40 quase sempre e 30 sempre. Não obstante esta maioria, 15 consideram que o conseguem poucas vezes, 13 raramente e um nunca.

Atentando nos **assistentes operacionais**, a maioria está convicta de que o diretor gera espírito de equipa, 12 quase sempre e oito sempre. São seis os que apontam poucas vezes e dois raramente (Cf. Quadro 79).

32. Ultrapassa os interesses pessoais em prol do grupo	1		2		3		4		5	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Diretor									3	100
Professor	8	8	3	3	19	19	43	43	27	27
Assistente Operacional	1	3,6			7	25	15	53,6	5	17,9

Quadro 80: Ultrapassa interesses pessoais em prol do grupo

Na última questão do questionário, “**Ultrapassa os interesses pessoais em prol do grupo**”, os três **diretores** afirmam sempre.

Nos **professores**, a maioria (N=70) considera esta realidade quase sempre existente (N=43) ou mesmo sempre (N=27).

Do ponto de vista dos **assistentes operacionais**, 20 apresentam uma resposta afirmativa, sendo quase sempre ultrapassados os interesses pessoais para 15 inquiridos e sempre para cinco. A resposta poucas vezes é encarada por sete elementos e nunca por um (Cf. Quadro 80).

5.3. Discussão dos resultados

Qualquer um pode zangar-se — isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na medida certa, na hora certa, pelo motivo certo e da maneira certa — não é fácil.

Aristóteles, *Ética a Nicómaco* (Reale, G., 1994)

Ao longo da discussão, deseja-se dar resposta à questão de investigação colocada. Assim, procura-se conhecer as características da inteligência emocional que norteiam a ação de um diretor de escola e que perspectivas têm os professores e os assistentes operacionais relativamente à forma como é levada a cabo a liderança. Procura-se clarificar até que ponto as características de inteligência emocional, definidas por autores de referência, se encontram presentes na ação praticada pelo diretor e vão ao encontro das expectativas dos professores e assistentes operacionais. Para isso, a discussão terá por base os objetivos específicos definidos, aos quais se pretende dar resposta com os dados recolhidos.

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

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

Discutindo as entrevistas dos três diretores e as respostas aos questionários, facilmente se percebe que apresentam uma avaliação muito positiva das suas competências emocionais. Tanto nas competências individuais, como nas competências sociais, os diretores inquiridos dizem estar a atuar num nível muito bom, o que se reflete nos resultados obtidos. De facto, para os três inquiridos a autoconsciência e a autogestão, características da sua individualidade, mostra-se nos extremos mais positivos de resposta, o mesmo acontecendo com as competências sociais.

Neste sentido, na autoconsciência dos três diretores, pode ler-se que, os três se consideram sempre capazes de ler as suas emoções e de ponderar as consequências éticas e morais das suas decisões. Os três líderes refletem sempre sobre as críticas que lhes são feitas, na tentativa de melhorar. Para eles, o reconhecimento dos valores e objetivos são uma constante e demonstram, sempre, uma preocupação de aperfeiçoamento das competências pessoais, inspirando confiança e transparência.

Na verdade, ao analisar a motivação dos três diretores para o exercício do cargo que desempenham, percebe-se que existe a noção da sua importância no contexto escolar por serem veículos de melhoria e sucesso. De acordo com Garcia (2001), estes líderes precisam

mesmo de “desenvolver-se como pessoas, de libertar energia criativa nos seus colaboradores, de contribuir para a criação de uma sociedade mais solidária” (p.1). Também Damásio (2011) ajuda a entender as suas decisões diárias ao referir que são as emoções que ajudam o ser humano em geral, e obviamente, os diretores de escola, a prever um futuro e até a planear as ações que vão encetar. Weisinger (1998, citado por Nikolaou & Tsaousis, 2002) sugere mesmo que existe uma relação direta entre inteligência emocional e sucesso no trabalho.

Da análise das entrevistas, destaca-se a autoconfiança preconizada no Modelo de Goleman (Goleman et al., 2007), no sentido em que apresentam uma “boa noção do seu próprio valor e das suas próprias capacidades” (p.59) como líderes e criadores da evolução/mudança e inovação. Para além disso, nas competências sociais elencadas no mesmo modelo, reconhecem em si um ser “catalisador da mudança” (p. 59), pois julgam-se capazes de “iniciar novas orientações e gerir e orientar pessoas nos novos caminhos”. Trazendo, também, à discussão Cunha e Rego (2005), estes diretores respondem ao perfil do líder desejado ao exporem-se como “tenazes e determinados, motivando assim os seus colaboradores” (p. 244). Na interpretação das intervenções, destaca-se a abertura do terceiro diretor na assunção de dificuldades e algumas limitações.

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

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

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

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

Pode concluir-se da literatura consultada, que é importante que os líderes consigam gerir equilibradamente a relação que estabelecem com eles e com quem os rodeia.

Ao colocar a tónica no ponto de vista e nas perspetivas dos professores e dos assistentes operacionais, pode pensar-se em Goleman e colaboradores (2002), ao explicar que “a capacidade de influência de um líder vai desde a aptidão para encontrar os temas apelativos adequados a cada um dos interlocutores, até à capacidade para conquistar a adesão dos outros e constituir redes que apoiem as iniciativas” (p. 276). É preciso não esquecer que os líderes “geram uma atmosfera de colegialidade amistosa e são modelos de respeito pelos outros, de espírito de ajuda e de aptidão para a cooperação (...) atraem os outros para uma participação activa” (p. 276).

De facto, tanto os professores como os assistentes operacionais apresentam uma visão que não se identifica completamente com o que foi dito até aqui. Olhando para a apresentação dos resultados dos questionários, vê-se que 30 professores consideram que o seu diretor raramente ou poucas vezes apresenta a habilidade de ler as suas emoções. A quase totalidade dos assistentes operacionais segue a mesma linha de pensamento. O mesmo acontece quando se pretende conhecer a capacidade de ponderação sobre as consequências éticas e morais das decisões do diretor. Também aqui se percebe uma divergência relativamente ao grupo dos diretores e aos outros dois grupos. A posição mais significativa encontra-se na maioria dos professores que não veem este comportamento de líder no seu diretor.

O controlo dos impulsos e das emoções assume-se como uma característica imprescindível da inteligência emocional, pelo que importa verificar as divergências de posições nos três grupos. Os assistentes operacionais possuem uma visão menos positiva do diretor, pois a maioria considera que raramente e poucas vezes percebem esse controlo. Nos professores, a maioria tem uma posição mais positiva, ainda que 40 vejam um desempenho negativo.

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

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

Ao pensar-se na autogestão apresentada por Goleman (2007), os três diretores consideram que atuam no momento certo, estando presentes sempre que precisam dele. Ainda assim, dois deles assumem que não investem sempre o seu tempo a ajudar os docentes, apesar de todos se preocuparem sempre em fazer mais e melhor pela instituição.

Nas suas atuações, pode ler-se Goleman (2000) no que à motivação diz respeito e à forma como esta é usada na aplicação das competências emocionais de cada um. De acordo com este autor, existe uma vontade de vencer, de triunfar, de lutar e conquistar, bem patentes nas afirmações dos diretores em causa. Também Goleman e colaboradores (2002) referem as emoções como “a forma do cérebro nos alertar para algo de urgente e nos proporcionar um plano de ação imediata: lutar, fugir, ficar imóvel” (p. 47). Sem dúvida que, neste passo, não se pode deixar de citar Goleman (1995), quando aborda a arte do relacionamento, que contempla a capacidade de trabalhar em grupo. Mais uma vez, é Garcia (2001) que sustenta estas posições ao expor que os líderes devem “criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados” (p. 1). Confrontados com a necessidade de saber se é eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho, se compreende as suas perspetivas, se exprimem satisfação perante o outro, os três diretores afirmam que sempre se apresentam dessa forma. A mesma avaliação fazem de si

quando confrontados com a questão de liderarem e motivarem para o sucesso ou de desenvolverem estratégias de motivação para alcançar os objetivos.

Passando aos dois grupos restantes, sobre as mesmas matérias, as posições de professores e assistentes operacionais corroboram as dos seus diretores. Sobre a liderança e motivação para o sucesso, a maioria dos professores e dos assistentes operacionais apresentam uma opinião positiva. No entanto, alguns ainda veiculam posições negativas. A mesma tendência apresentam na questão relativa ao atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho, relativamente à expressão da satisfação perante o outro ou no tocante ao espírito de equipa criado. Apesar de se encontrar a maior parte dos inquiridos a responder positivamente, há ainda um número significativo de respostas menos satisfatórias.

Ao discutir os resultados, percebe-se que o autoconceito dos diretores sobre as suas competências não é totalmente corroborado pelos professores nem pelos assistentes operacionais. A imagem que os líderes têm de si não é a mesma que os liderados revelam nas respostas apresentadas. Apesar de uma maioria que se mostra em sintonia, há uma percentagem elevada em ambos os grupos que responde em sentido oposto ao dos diretores. A relação que os diretores mantêm com professores e assistentes operacionais não é sentida no nível muito bom. Veja-se aqui que, para um grupo de 23 professores e cinco assistentes operacionais, os seus diretores poucas vezes compreendem a perspetiva dos outros e se interessam pelos seus problemas. Já os líderes afirmam que o fazem sempre. Situação semelhante acontece quando questionados sobre o desenvolvimento de estratégias de motivação de forma a alcançar novos objetivos não esperados. Os três diretores respondem que sempre o fazem, mas os professores e os assistentes operacionais dizem que poucas vezes têm essa perceção. Sobre os diferentes pontos de vista apresentados, importa citar Wall (2007), que vem destacar a importância das relações na liderança. Para este autor, o tempo que o líder usa para criar a ideia de que “estamos todos juntos” (p. 26) é fundamental para o sucesso. É pois a inteligência emocional, segundo o mesmo autor, que distingue desempenhos bons de outros pouco interessantes, posição corroborada por Cunha e Rego (2005), que valorizam nos líderes emocionalmente inteligentes a habilidade comunicativa, ajustando-a às circunstâncias e tendo como objetivo sensibilizar o outro. Desta forma, evitam conflitos negativos e explosões emocionais. Diz Goleman e colaboradores (2002), que os líderes criam um espírito de ajuda e de aptidão para a cooperação. São capazes de atrair o outro para uma participação ativa e empenhada, centrada num esforço coletivo sustentado no espírito de grupo. Neste momento da discussão, importa recordar Rego

(1998), ao apresentar a ideia de que ao sintonizar as emoções dos colaboradores, os líderes ficam mais capacitados para motivá-los e entusiasamá-los.

Continuando a discussão, veem-se os líderes divididos relativamente ao facto de poderem cultivar e manter redes de relações, pois surge um diretor com uma resposta mais moderada, considerando que quase sempre o faz. A maioria dos outros dois grupos, professores e assistentes operacionais, apresentam respostas positivas, contra um número considerável de respostas negativas, nomeadamente no seio dos professores.

Na realidade, estes líderes estão enquadrados no que Goleman e colaboradores (2002) perseguem relativamente à gestão das relações. Segundo estes autores, o líder terá de conhecer e ser capaz de lidar com as emoções daqueles com quem atuam, no sentido de serem capazes de desenvolver o outro. Estes diretores estão alinhados com a ideia dos autores referidos, pois “mostram um interesse genuíno relativamente às pessoas que orientam” (p. 276). Para além disso, mostram competências na gestão de conflitos ao “trazerem os conflitos à luz do dia (...) e, depois, canalizam a energia para um ideal comum” (p. 276).

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

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

Quando se confronta o ponto de vista dos diretores com o dos professores e dos assistentes operacionais, conclui-se que o conceito que estes possuem da pessoa e da atuação dos diretores não vai ao encontro dos julgamentos que os mesmos fazem de si próprios. Os dois grupos liderados esperam que os seus líderes ajam em conformidade com as expectativas de cada um, indo ao encontro do que preconizam para a instituição onde trabalham.

Pensando no ponto de vista dos professores e dos assistentes operacionais, Goleman e colaboradores (2002) apresentam o otimismo como forma de interpretar as palavras dos diretores. Para os autores, esta capacidade permite que os líderes suportem bem os conflitos, descubram as oportunidades, em vez das ameaças e dificuldades que possam encontrar, encaram-se a si e aos outros de forma positiva (Goleman et al, 2002). No entanto, esta não parece ser a perspetiva dos outros intervenientes neste estudo. Wall (2007)

expõe um líder emocionalmente inteligente como aquele que lidera através da influência, sendo que a sua ação visa criar uma cultura de participação e de reconhecimento. Cunha e colaboradores (2010) vêm na mesma orientação ao salientar que estes líderes têm à sua frente uma pessoa, e não equipamentos.

Neste sentido, quando confrontados com o facto de tratarem os outros como um indivíduo e não apenas como um membro do grupo, dois diretores dizem fazê-lo sempre e um quase sempre. A maioria dos professores segue a mesma linha, ainda que o número dos que têm opinião contrária seja elevado. Nos assistentes operacionais verifica-se o oposto, pois a maioria diz sentir-se tratado como mais um membro no grupo, contra os restantes que se veem como um indivíduo.

Mais uma vez Goleman e colaboradores (2002) vêm explicar que a avaliação que o líder faz de si permite-lhe conhecer as suas forças e também os seus limites, tal como a autoconfiança lhe permite estar na posse de uma boa noção do seu valor e das suas capacidades. Esta ideia vem corroborada pelos diretores, contudo, não é unânime nos professores e assistentes operacionais. Neste ponto da discussão, convém recordar Davies, Stankov e Robertes (1998), quando apresentam a inteligência emocional como um conjunto de aptidões necessárias para o processamento da informação emocional, traduzindo-as em capacidades da pessoa para perceber, expressar, compreender, regular e utilizar as emoções. Estas capacidades estão assumidas nas respostas dos diretores, ao referir que exprimem satisfação quando os outros correspondem às expectativas. Ainda que a maioria concorde, existem professores e assistentes operacionais para quem poucas vezes a expressão da satisfação é demonstrada.

Prosseguindo a discussão, Goleman et al (2007), destacam que estes líderes têm de ser “pessoas que despertam o nosso entusiasmo e estimulam o que temos de melhor” (p. 59). Neste sentido, face à pergunta “Fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser melhorado”, os diretores afirmam que sempre o fazem e a maioria dos professores e dos assistentes operacionais também o sentem assim.

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

Refletir sobre a importância das competências emocionais no sucesso da liderança

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

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

Segundo o modelo de competências sociais apresentado por Goleman (2007), a gestão das relações deve ser conseguida para que haja um sucesso na liderança. De acordo com as afirmações dos entrevistados, é visível a capacidade para desenvolver os outros, no sentido em que o líder é capaz de “desenvolver as capacidades dos outros dando-lhe feedback e orientação” (p.59). São eles quem “ajudam as pessoas a identificar os seus pontos fortes e fracos, ligando-os às suas aspirações pessoais e profissionais” (p. 83) Da mesma forma, “encorajam os empregados a estabelecer objectivos de desenvolvimento de longo prazo e ajudam-nos a conceber planos para atingir esses objectivos, não deixando de ser explícitos em relação às responsabilidades próprias de cada um” (p.83). É um facto que a inteligência emocional está relacionada com vários indicadores do desempenho no trabalho, principalmente na posição assumida na hierarquia da instituição (Lopes, Grewal, Kadis, Gall, & Salovey, 2006).

Trazendo à discussão a literatura existente, das entrevistas apresentadas, pode-se concluir que dois diretores veem-se como fortes impulsionadores da melhoria nos seus estabelecimentos de ensino. À luz dos elementos essenciais da eficácia da liderança expostos por George (2000), estes diretores sentem que desenvolvem um sentido coletivo relativamente aos objetivos e às metas a atingir, incutindo a visão e modo como os alcançar, para além de instalarem nos outros o conhecimento e a avaliação da importância das atividades e comportamentos no trabalho. Estes líderes manifestam a necessidade de saber que aqueles que consigo trabalham possuem a consciência dos problemas e das conseqüentes oportunidades. Olhando para Goleman e colaboradores (2002), vê-se neles capacidade de realização, pois possuem “padrões de exigência elevados que impelem a procurar permanentemente formas de melhorar” (p. 274). Estes líderes “são pragmáticos, fixando metas mensuráveis, mais ambiciosas, e sabem calcular os riscos, para que os

objectivos sejam ambiciosos, mas viáveis” Procuram melhorar-se a si próprios, e aos que lhe rodeiam, e têm “a vontade de estar sempre a aprender - e a ensinar - formas melhores de fazer as coisas” (p. 274). Ainda que não seja amplamente explanada a visão de um dos diretores, existe nele a consciência dos problemas e conhece os focos onde deve atuar. Assim, para que as reuniões de trabalho tantas vezes promovidas e referidas pelos líderes nas suas entrevistas sejam úteis, “o líder tem de estar aberto a tudo – às más notícias como às boas” (p.90).

Observando as respostas aos questionários, os três diretores assumem que falam com entusiasmo sobre o que precisa de ser melhorado. Contudo, sobre a ajuda aos outros no desenvolvimento dos pontos fortes na satisfação das necessidades da comunidade educativa, ou na procura de novas orientações e de novos caminhos, não há acordo pleno, pois um deles considera que o faz “quase sempre”, ao contrário do “sempre” dos outros dois. Os restantes grupos revelam uma tendência positiva, na maioria, assistindo-se a um grupo relativamente elevado de inquiridos com opiniões negativas.

Continuando na mesma linha de discussão, existe uma forte preocupação na gestão das situações e na capacidade de decisão dos diretores, manifestada tanto por professores, como pelos assistentes operacionais. Na realidade, as afirmações dos entrevistados não foram além do que Goleman preconiza para a gestão de conflitos, ao salientar que os líderes “trazem os conflitos à luz do dia, reconhecem os sentimentos e as opiniões de todas as partes e, depois, canalizam a energia para um ideal comum” (Goleman et al., 2002, p.276). De acordo com o mesmo autor, se se perguntar a qualquer homem de negócios “O que é que efetivamente os líderes fazem?” obtém-se como resposta “Os líderes definem uma estratégia; eles motivam; eles criam uma missão; eles constroem uma cultura”. Quando a questão não é o que os líderes fazem, mas o que devem fazer, a resposta é também unânime: “O trabalho fundamental do líder é o de alcançar resultados” (p.78). Este é o objetivo partilhado pelos três diretores entrevistados, ainda que com caminhos e formas diferentes de o fazer. Por isso, quando questionado sobre se usam métodos de liderança que consideram satisfatórios, dois deles pensam que quase sempre o fazem, apenas um diz que sempre os usa e a maioria dos professores e dos assistentes operacionais pensam e respondem da mesma forma.

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

Nos elementos imprescindíveis à eficácia da liderança, apresentados por George (2000), há que ter em conta a capacidade de desenvolver o sentido coletivo no tocante aos objetivos e metas a alcançar, no sentido em que os líderes/diretores, podem tornar os seus colaboradores mais recetivos e apoiantes da visão estratégica da instituição que lideram.

Face ao exposto, pode ler-se nas entrevistas muitas das ideias patentes na literatura existente e já referida. Assim, percebem-se características de uma liderança inspiradora, tal como Goleman e colaboradores (2007) a definem. Para o autor e seus colaboradores, estes líderes conseguem levar inspiração às pessoas, entusiasmando-as de tal maneira que as fazem dedicar-se e empenhar-se no trabalho. Só eles conseguem gerar “uma atmosfera de colegialidade amistosa”, para além de atraírem “os outros para uma participação activa, entusiástica e empenhada no esforço colectivo”, só eles “atraem e cimentam a identidade e o espírito do grupo”. Acrescentam que, tal como se percebe em algumas intervenções dos diretores, “os grandes líderes são pessoas muito mobilizadoras, pessoas que despertam o nosso entusiasmo e estimulam o que temos de melhor” (p.59). Por fim, são capazes de dar “dar um feedback construtivo”, o que faz deles “bons mentores e conselheiros” (Goleman 2002, p. 276).

Do exposto, pode destacar-se a intervenção de um dos diretores, no reforço da promoção do autoconceito, da felicidade e bem-estar e do reconhecimento do outro. Já outro diretor coloca a motivação para a missão do lado dos professores e assistentes, pois apresenta-os como os criadores e promotores da mesma. O último diretor elenca a necessidade de que todos concorram para o bem comum, mas gostaria que esta postura partisse dos colaboradores, sem que houvesse constante urgência da sua intervenção. Ainda assim, deteta lacunas que assume como suas e que se prendem com a exposição do trabalho positivo dos vários elementos da comunidade escolar. Também se depreende dos resultados obtidos através dos questionários que os três diretores compreendem bem a perspectiva dos outros.

Passando à literatura citada, reveja-se Garcia (2001), que vem defender um novo paradigma de líder, designando-o por líder pós-convencional, caracterizando-o como aquele que tem a capacidade especial de pensar de forma diferente, “de contribuir para a criação de

uma sociedade mais solidária e de criar espaços de diálogo para a verdadeira construção de valores partilhados” (p. 1). Eis o que os entrevistados procuram concretizar, segundo mostram nas suas intervenções.

Ao refletir sobre a forma como levam a cabo a sua missão, a união que preconizam para a escola e a importância que atribuem ao aspeto emocional, para os três, cita-se Goleman e colaboradores (2002):

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

Invocando novamente Goleman e colaboradores (2002), pode ler-se que ao darem tempo de escuta e participação aos seus seguidores, os líderes, aqui diretores, permitem que as partes cheguem às conclusões inevitáveis e por eles desejadas, evitando reações desagradáveis. São líderes que se apoiam “nos sentimentos de confiança e respeito das partes interessadas para obter a adesão e o seu empenho” (p. 89). De facto, “ao lembrarem continuamente às pessoas qual é o objectivo mais vasto do seu trabalho (...) dão mais significado a tarefas do dia-a-dia que, de outra forma, seriam sentidas apenas como prosaicas e comezinhas” (p. 80).

Para os autores já citados, Goleman et al. (2002), os líderes, “ao tratar os empregados como pessoas (...) geram grandes laços de fidelidade e de relacionamento” (p. 86). Esta forma de estar relatada pelos diretores surge quando “é necessário aumentar a harmonia no seio do grupo, levantar o moral, melhorar a comunicação ou restaurar elos de confiança na organização que se tenham quebrado” (p. 86). Para além disso, “são verdadeiros colaboradores, trabalhando com espírito de equipa e não como chefes que dão ordens a partir do topo” (p. 91).

Seguindo esta linha de raciocínio, dois dos diretores respondem ao princípio do espírito de colaboração e equipa preconizado pelos autores citados, pois motivam aqueles com quem trabalham para a prossecução dos objetivos. Já o outro diretor entrevistado, centra o trabalho em si, fazendo depender o sucesso dos projetos da sua própria ação/intervenção. Considera-se no comando da gestão da vida da escola, não se sentindo satisfeito com a delegação de tarefas ou funções. O facto de precisar de estar sempre “em

cima”, demonstra falta de confiança nos seus colaboradores, não lhes reconhecendo aptidão para uma efetiva colaboração em que a autonomia seja uma realidade.

Também Cunha e Rego (2005) apresentam estes líderes como “mais capacitados para gerir as suas próprias emoções e, assim, evitar explosões emocionais e conflitos negativos na equipa” (p. 140). São também mais empáticos, ou seja, “mais capazes de se «colocarem na pele» dos seus interlocutores” (p. 140). Estes autores apresentam o líder como alguém que consegue alcançar os seus fins, pois são pessoas que sabem manipular as emoções. Importa ainda salientar que capacidade de monitorizar e distinguir as próprias emoções e as dos outros está associada à capacidade de tomar a perspectiva do outro e mostrar “sintonia emocional” (Miville, Carlozzi, Gushue, Schara & Ueda, 2006).

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

Conhecer as características da inteligência emocional que norteiam a ação do diretor de escola e que perspectivas têm os professores e assistentes operacionais relativamente à forma como é levada a cabo a liderança.

Dos resultados obtidos nas entrevistas e nos questionários, percebe-se que os diretores questionados consideram que possuem uma elevada inteligência emocional e fazem uso dela na sua atuação como diretor. Com estilos muitas vezes semelhantes, outras com alguns afastamentos, sentem que diariamente, norteiam a sua ação usando as emoções como fundamento. Assim, os três apontam características de vários estilos de liderança, passando pelo visionário, o conselheiro, o relacional e o democrático (Goleman et al, 2002). De facto, tanto nas suas intervenções nas entrevistas, como nos resultados dos questionários, a liderança ressonante (Goleman et al., 2002) é a que aparece com maior destaque. Apesar de divergências nas posições assumidas pelos professores e assistentes operacionais, é reconhecida nos respetivos líderes uma postura ressonante na organização que lideram.

Por outro lado, pontualmente verifica-se nas respostas dos diretores às questões colocadas nas entrevistas uma atuação dissonante, pois manifestam utilizar pequenas intervenções no decurso da sua função como pressionar e até dirigir. Os três assumem que “já usaram o poder”, são “diretivos”, quando é necessário “controlam” os seus

subordinados. Por vezes, preferem que “tudo passe por eles”. Por tudo isso, julgam que assim estão no caminho certo da liderança da escola. De facto, esta atuação, por vezes, pode proporcionar bons resultados. Os professores e assistentes operacionais mostram a sua discordância quando respondem de forma menos positiva.

Em conclusão, por tudo o que foi apresentado neste capítulo, predomina nos três grupos a consciência de que as características inerentes à inteligência emocional norteiam a ação do diretor de escola, nomeadamente no que diz respeito à preocupação em fazer mais e melhor na instituição. Questionados sobre esta competência, os grupos dos professores e dos assistentes operacionais apresentam uma elevada percentagem de respostas positivas, em concordância com as dos seus diretores. Outra competência que justifica a noção de que as características inerentes à inteligência emocional norteiam a ação do diretor de escola verifica-se no reconhecimento de que os líderes têm consciência das suas forças e limites, na medida em que a maioria dos liderados apresenta respostas afirmativas, com a maioria dos professores a salientar que quase sempre ou sempre possuem essa característica e a maioria dos assistentes operacionais a destacar a mesma opinião. (Cf. Quadro 56). A visão dos professores e dos assistentes operacionais confirma a dos diretores quando confrontados com o facto de o diretor estar ausente quando precisam dele (Cf. Quadro 57).

Também o reconhecimento e satisfação das necessidades da comunidade educativa são avaliados de forma bastante positiva, mais uma vez em concordância com os diretores (Cf. Quadro 71).

Destaca-se que apenas o grupo dos professores considera que são reforçadas as vantagens de ter um sentido de missão comum na instituição. Os diretores respondem de forma positiva à ênfase que colocam nas vantagens referidas, posição concordante com a maioria dos professores (Cf. Quadro 51).

No que diz respeito aos aspetos a melhorar na atuação dos diretores, começando pelas competências pessoais, dá-se especial destaque à reflexão que fazem sobre as críticas que lhes são feitas. De facto, os líderes assumem, na totalidade, que fazem sempre essa reflexão. Já os outros dois grupos manifestam uma reduzida percentagem de concordância. (Cf. Quadro 53) Verifica-se uma discrepância igualmente acentuada no tocante à atuação do diretor apenas quando os problemas se tornam manifestos. Estes dizem que nunca o fazem, posição confirmada por uma percentagem reduzida de professores e de assistentes operacionais (Cf. Quadro 58). Passando às competências sociais, também se denotam divergências na certeza da liderança e motivação dos colaboradores para o sucesso, quando comparada a visão dos diretores com a dos restantes grupos (Cf. Quadro 74). Na mesma

orientação de análise está a questão “Ultrapassa os interesses pessoais em prol do grupo”, com menos de metade dos professores e dos assistentes operacionais a afirmar que o fazem sempre (Cf. Quadro 80).

Do exposto pode depreender-se que possuir características de inteligência emocional é um fator essencial para uma gestão eficaz das organizações educativas (Ruivo, 2014). Cooper (1997, citado por Zeidner et al., 2004), vem acrescentar que as pessoas com elevados níveis de inteligência emocional experienciam maior sucesso na carreira, conseguem relações interpessoais mais sólidas, têm um perfil mais adequado para a liderança e têm um funcionamento mais saudável do que pessoas com baixo nível de inteligência emocional.

Conclusão

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

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

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

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

Salientam-se, assim, as principais conclusões deste estudo:

- Relativamente ao perfil sociodemográfico da amostra, verifica-se que os três diretores exercem a função de direção há mais de dez anos.
- A maioria dos participantes dos grupos dos professores e assistentes operacionais são do género feminino.
- Verifica-se, ainda, que a grande maioria dos inquiridos do grupo de professores exerce funções há mais de vinte e cinco anos e pertence ao quadro das escolas onde trabalha e exerce funções há mais de dezassete anos.

- A maioria dos sujeitos do grupo dos assistentes operacionais trabalha há mais de vinte anos, sendo do quadro de nomeação definitiva da escola há mais de treze.
- A maioria dos assistentes operacionais possui como habilitação o ensino secundário, existindo cinco com uma formação superior.
- Nas trinta e duas questões colocadas, os dois grupos (professores e assistentes operacionais) respondem maioritariamente com concordância com os seus diretores.
- No grupo dos assistentes operacionais, a maioria avalia negativamente o seu diretor nas questões “Reflete sobre as críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas”; “Reage de forma instintiva na resolução de problemas” e “Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo”.
- Na maior parte das questões, os grupos dos professores e dos assistentes operacionais apresentam um considerável número de respostas dentro de frequências pouco satisfatórias, não indo ao encontro da forma como os diretores se reconhecem.

Sabendo-se que não existem estudos perfeitos, encontraram-se algumas limitações neste estudo que poderão ser superadas em futuras investigações. Assim, destaca-se a fraca amplitude do conhecimento na área da Inteligência Emocional do diretor da escola, o que dificultou o desenvolvimento de todo o processo.

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

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

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

expectativas do corpo docente e dos assistentes operacionais, contribuindo, assim, para a existência de uma escola de sucesso.

Deste modo, parece importante o desenvolvimento das seguintes ações:

- **Formação para os diretores**

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

- **Criação de mecanismos de avaliação**

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

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

- **Plano de formação da escola**

Os professores e os assistentes operacionais, enquanto agentes educativos, também serão sujeitos a formação nesta mesma linha de continuidade. Assim, para ambos, a formação em liderança emocional é uma condição essencial para o sucesso organizacional de uma escola. No grupo dos professores, e atendendo a que muitos destes desempenham cargos de lideranças intermédias, é importante monitorizar as suas práticas através de formação especializada e sugere-se igualmente que as várias

lideranças intermédias se encontrem sob a forma de *workshop* mensal, onde todos possam partilhar experiências, as dificuldades e contributos.

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

Bibliografia

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago, lda.
- Álvarez, M. (2001). *El Liderazgo de la Calida Total*. Madrid: Editorial Praxis.
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Lisboa: Asa Editores.
- Almeida, L. (1988). *Teorias da Inteligência*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência Perspetivas Teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Bar-on, R., & Parker, J. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School and in the Workplace*, San Francisco: Jossey- Bass.
- Bergamini, C. (2009). *Liderança: Administração do Sentido*. S.Paulo: Edições S.Paulo.
- Blanchard, K., Zigarmi, P. & Zigarmi, D. (1992). *O Líder um Minuto*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bolivar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: ASA.
- Boyatzis, R. M. (2006). *O Poder da Liderança Emocional*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora
- Bradberry Y, T., & Greaves, J. (2008). *Guia Prático da Inteligência Emocional*. Lisboa: Bertrand Editora.

- Brody, N. (2000). History of Theories and Measurements of Intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp. 16-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canavarro, J. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Carmo, H. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caruso, David R., & Salovey, Peter (1995), *The Emotionally Intelligent Manager. How to develop and use the four key emotional skills of leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Coleman, J. S., Ernest, Q. C., Carol, J. H., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas: O Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2003). *Administração nos Novos Tempos*. Rio de Janeiro: Ed. Campus.
- Cotovio, V. (2007). *Procura de Si e Liderança*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas - Teoria e Prática*. Lisboa: Edições Almedina.
- Cunha, M & Rego, A. (2005). *Liderar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cardoso, C. C. (2006). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH Editora.
- Cunha, M., & Rego, A. (2009). *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral- Cardoso, C., Marques, C. & Gomes, J., (2010). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes, Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Pb. Europa América.
- Damásio, A. (2011), *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Temas e Debates.
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (4), 989-1015.
- Donaldson-Feilder, E.J., & Bond, F.W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32 (2), 187-203.
- Faria, L. (2007). Concepções Pessoais de Inteligência: Na Senda de um Modelo Organizador e Integrador no Domínio da Motivação. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 8 (1), 13-20.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a Psicologia*. Amadora: McGraw-Hill.
- Filliozart, I. (1997). *A Inteligência do Coração*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lisboa: Lusodidática.
- Furnham, A. (2011). *50 Ideias de Psicologia que Precisa Mesmo de Saber*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.

- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social Support and Emotional Intelligence as Predictors of Subjective Well-being. *Personality and Individual Differences, 44*, 1551-1561. doi:10.1016/j.paid.2008.01.011
- Garcia, S. (2001). El Valor del Líder Postconvencional: la Gestión del miedo. In: LIDERANDO con emoción. Madrid: Soluziona-GriekerOrgemer, Disponível em: <<http://www.managementbyvalues.com/docs/pdf>> acesso em: 05 dez 2015.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nova Iorque: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Nova Iorque: Basic Books.
- Garrido, M. P., & Pacheco, N. E. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación, 359*, 604-627. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109.
- George, J. (2000). *Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence*. Human Relations.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1997), *Inteligência Emocional*, Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1999). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1998). *What Makes a Leader?*, *Harvard Business Review*, 76, Boston: HBS Publishing Corporation, pp. 93-102.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (2002). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *Os Novos Líderes: a Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2003). *Os Novos Líderes*. Lisboa: Gradiva.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2007). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Jesuíno, J. (1996). *Processos de Liderança* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Livros Horizonte.
- Ledoux, J. (2000). *O Cérebro Emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Lima, J. (2008). *Em Busca da Boa Escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, P.N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., & Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, 132-138.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., & Jakobsen, L. B. (2005). *A História de Serena. Viajando Rumo a Uma Escola Melhor*. Porto: Edições Asa.
- Madsen, S. R. & Hammond, S. (2005). Where have all the leaders gone? An interview with Margaret J. Wheatley about life-affirming leadership. *Journal of Management Inquiry*, 14 (1), 71-77.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Meyer, M. (1994). *O Filósofo e as Paixões*. Porto: Edições Asa.

- Miville, M.L., Carlozzi, A.F., Gushue, G.V., Schara, S.L & Ueda, M. (2006). Mental health counsellor qualities for a diverse clientele: linking empathy, universal-diverse orientation, and emotional intelligence. *Journal of mental health counselling*, 28 (2), 151-165.
- Nikolaou, I. & Tsaousis, I. (2002). Emotional Intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10 (4), 327-342.
- Novak, J. D. (2000). *Apreender Cria e Utilizar o Conhecimento*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- O'Boyle, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818. doi:10.1002/job.714.
- Quivy, L.V.C. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Reale, G. (1994). As ciências práticas: ética e política, in História da Filosofia Antiga. (Trad. italiano: Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine). Vol II, São Paulo, Loyola.
- Rego, A. (1998), *Liderança nas Organizações – Teoria e Prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rebelo, M. C. A. (2011). *Concepções e práticas de professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico face à Inclusão de Crianças com Necessidades educativas Especiais* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Ruivo, J., & Rebelo, S. (2014). A Inteligência Emocional na Gestão das Instituições Educativas em Portugal. *Campo Abierto*, 33 (1), 137-150.

- Sanches, M. F. C. (1998). Para uma Compreensão Democrática da Liderança Escolar: Da Concepção Hierárquica e Racional à Concepção Participatória e Colegial. *Revista de Educação*, VII (1), 49-63.
- Snarey, J.R. & Vaillant, G.E. (1985). How Lower- and Working Class Youth Become Middleclass Adults: the Association Between Ego Defense Mechanisms and Upward Social Mobility. *Child development*, 56 (4), 899-910.
- Sternberg, R. J. (1999). Successful intelligence: finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences*, 3 (11), 436-442.
- Sternberg, R.J. (2000). The concept of intelligence. Em R. J. Sternberg (Ed *Handbook of intelligence*).
- Trigo, J., & Costa, A. (2008). Liderança nas Organizações Educativas: a Direcção por Valores. *Ensaio Avaliação e Políticas Educativas*, 16 (61), 561-582.
- Trivellasa, P., Gerogiannisb, V., & Svarnab, S. (2013). Exploring Workplace Implications of Emotional Intelligence (WLEIS) in Hospitals: Job Satisfaction and Turnover Intentions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 73, 701-709. doi:10.1016/j.sbspro.2013.02.108
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wall, Bob (2007). *Working Relationships: Using Emotional Intelligence to enhance your effectiveness with others*, California: Davies - Black Publishing
- Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002) The Relationship of Emotional Intelligence With Academic Intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R.D. (2004) Emotional Intelligence in the workplace: a critical review. *Applied Psychology:an International Review*, 53 (3), 371-399.

Legislação

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de Julho.

Decreto-lei n.º 75/2008.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionários

Questionário Diretor

Este questionário, composto por duas partes, integra o projeto de uma investigação a realizar no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Administração e Organização Escolar – na Universidade Católica Portuguesa. Visa verificar se a atuação de um diretor de escola é orientada por características de inteligência emocional e perceber a forma como essas características se encontram presentes na ação praticada pelo diretor e na expectada pelos professores e assistentes operacionais.

Os questionários são anónimos e os dados obtidos confidenciais.

Agradeço a compreensão e colaboração de todos na implementação desta investigação nesta Escola/Agrupamento de Escolas.

Maria da Luz Aires Coelho

Parte I - Caracterização sociodemográfica (dados biográficos/situação profissional)	
Idade: _____	
Habilitações literárias:	
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/> Qual? _____
Estado Civil:	
Solteiro	<input type="checkbox"/>
Casado	<input type="checkbox"/>
Viúvo	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>
Tempo de Serviço total (em anos): _____	
Tempo de Serviço nesta Instituição (em anos): _____	

Área de Recrutamento:

- Educação Pé-escolar
1º Ciclo
Línguas
C. Soc. e Humanas
Matemática
Ciências Experimentais
Expressões
Tecnologias

Categoria profissional:

- Nomeação definitiva
QZP

Tempo no cargo como Diretor: _____

Parte II - Escala de Inteligência Emocional

Moreno, C. (2012)

Diretor da Escola

Assinale com um X a classificação que melhor expressa a sua opinião em cada item, devendo todos os itens serem preenchidos numa escala de 1 2 3 4 5, de acordo com a tabela.

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

Na qualidade de Diretor da escola....

1. Sinto que sou capaz de ler as minhas próprias emoções	1	2	3	4	5
2. Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões	1	2	3	4	5
3. Ênfase nas vantagens de ter um sentido de missão comum na instituição	1	2	3	4	5
4. Reconheço os meus valores e objetivos	1	2	3	4	5
5. Reflito sobre as críticas que me são feitas e verifico se são ou não adequadas	1	2	3	4	5
6. Reajo de forma instintiva na resolução de problemas	1	2	3	4	5
7. Gosto de aperfeiçoar as competências pessoais	1	2	3	4	5
8. Tenho consciência das minhas forças e limites	1	2	3	4	5
9. Estou ausente quando precisam de mim	1	2	3	4	5
10. Atuo apenas quando os problemas se tornam manifestos	1	2	3	4	5
11. Controlo os impulsos e as emoções negativas	1	2	3	4	5
12. Invisto o meu tempo ajudando os docentes a resolver problemas	1	2	3	4	5
13. Inspiro otimismo, confiança e transparência	1	2	3	4	5
14. Na tomada de decisões, procuro esquivar-me dessa responsabilidade	1	2	3	4	5
15. Adapto-me com flexibilidade a ambientes de mudança	1	2	3	4	5
16. Na instituição, preocupo-me em fazer cada vez mais e melhor	1	2	3	4	5
17. Compreendo a perspetiva dos outros e interesso-me pelos seus	1	2	3	4	5

problemas					
18. Trato os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	1	2	3	4	5
19. Concentro a minha total atenção ao lidar com erros, reclamações e falhas	1	2	3	4	5
20. Sinto que sou eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	1	2	3	4	5
21. Exprimo satisfação quando os outros correspondem às expectativas	1	2	3	4	5
22. Ajudo os outros a desenvolver os seus pontos fortes	1	2	3	4	5
23. Reconheço e satisfaço as necessidades da comunidade educativa	1	2	3	4	5
24. Falo com entusiasmo e comunicação sobre o que precisa de ser melhorado	1	2	3	4	5
25. Lidero e motivo os docentes para obter sucesso	1	2	3	4	5
26. Desenvolvo estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos, não esperados	1	2	3	4	5
27. Uso métodos de liderança que são satisfatórios	1	2	3	4	5
28. Procuo dar novas orientações e oriento as pessoas nos novos caminhos	1	2	3	4	5
29. Resolvo eficazmente desacordos e disputas	1	2	3	4	5
30. Cultivo e mantenho redes de relações	1	2	3	4	5
31. Gero espírito de equipa com o objetivo de alcançar a missão da instituição	1	2	3	4	5
32. Ultrapasso os meus interesses pessoais em prol do grupo	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração!

Questionário Professores

Este questionário, composto por duas partes, integra o projeto de uma investigação a realizar no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Administração e Organização Escolar – na Universidade Católica Portuguesa. Visa verificar se a atuação de um diretor de escola é orientada por características de inteligência emocional e perceber a forma como essas características se encontram presentes na ação praticada pelo diretor e na expectada pelos professores e assistentes operacionais.

Os questionários são anónimos e os dados obtidos confidenciais.

Agradeço a compreensão e colaboração de todos na implementação desta investigação nesta Escola/Agrupamento de Escolas.

Maria da Luz Aires Coelho

Parte I - Caracterização sociodemográfica (dados biográficos/situação profissional)	
Idade: _____	
Género:	
Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>
Estado Civil:	
Solteiro	<input type="checkbox"/>
Casado	<input type="checkbox"/>
Viúvo	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>
Habilitações literárias:	
Licenciatura:	<input type="checkbox"/>
Mestrado:	<input type="checkbox"/>
Doutoramento:	<input type="checkbox"/>
Outro: <input type="checkbox"/> Qual: _____	
Tempo de Serviço total (em anos): _____	
Tempo de Serviço nesta Instituição (em anos): _____	

Área de Recrutamento:

- Educação Pé-escolar
1º Ciclo
Línguas
C. Soc. e Humanas
Matemática
Ciências Experimentais
Expressões
Tecnologias

Cargos desempenhados:

Diretor de Turma: _____
Diretor de Curso: _____
Coordenador de Diretores de Turma: _____
Coordenador de Departamento: _____
Professor Bibliotecário: _____
Coordenação dos Serviços de Psicologia e Orientação: _____

Categoria profissional:

- Nomeação definitiva
QZP
Contratado

Parte II - Escala de Inteligência Emocional

Moreno, C. (2012)

Professores

Assinale com um X a classificação que melhor expressa a sua opinião em cada item, devendo todos os itens serem preenchidos numa escala de 1 2 3 4 5, de acordo com a tabela.

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

Considero que o Diretor da minha escola....

1. É capaz de ler as suas próprias emoções	1	2	3	4	5
2. Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	1	2	3	4	5
3. Enfatiza as vantagens de ter um sentido de missão comum na instituição	1	2	3	4	5
4. Reconhece os meus valores e objetivos	1	2	3	4	5
5. Reflete sobre as críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas	1	2	3	4	5
6. Reage de forma instintiva na resolução de problemas	1	2	3	4	5
7. Gosta de aperfeiçoar as competências pessoais	1	2	3	4	5
8. Tem consciência das suas forças e limites	1	2	3	4	5
9. Está ausente quando precisam dele	1	2	3	4	5
10. Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos	1	2	3	4	5
11. Controla os impulsos e as emoções negativas	1	2	3	4	5
12. Investe o seu tempo ajudando os docentes a resolver problemas	1	2	3	4	5
13. Inspira otimismo, confiança e transparência	1	2	3	4	5
14. Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade	1	2	3	4	5
15. Adapta-se com flexibilidade a ambientes de mudança	1	2	3	4	5
16. Na instituição, preocupa-se em fazer cada vez mais e melhor	1	2	3	4	5

17. Compreende a perspetiva dos outros e interessa-se pelos seus problemas	1	2	3	4	5
18. Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	1	2	3	4	5
19. Concentra a sua total atenção ao lidar com erros, reclamações e falhas	1	2	3	4	5
20. Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	1	2	3	4	5
21. Exprime satisfação quando os outros correspondem às expectativas	1	2	3	4	5
22. Ajuda os outros a desenvolver os seus pontos fortes	1	2	3	4	5
23. Reconhece e satisfaz as necessidades da comunidade educativa	1	2	3	4	5
24. Fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser melhorado	1	2	3	4	5
25. Lidera e motiva os docentes para obter sucesso	1	2	3	4	5
26. Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos, não esperados	1	2	3	4	5
27. Usa métodos de liderança que são satisfatórios	1	2	3	4	5
28. Procura dar novas orientações e orienta as pessoas nos novos caminhos	1	2	3	4	5
29. Resolve eficazmente desacordos e disputas	1	2	3	4	5
30. Cultiva e mantém redes de relações	1	2	3	4	5
31. Gera espírito de equipa com o objetivo de alcançar a missão da instituição	1	2	3	4	5
32. Ultrapassa os meus interesses pessoais em prol do grupo	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração!

Questionário Assistentes Operacionais

Este questionário, composto por duas partes, integra o projeto de uma investigação a realizar no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Administração e Organização Escolar – na Universidade Católica Portuguesa. Visa verificar se a atuação de um diretor de escola é orientada por características de inteligência emocional e perceber a forma como essas características se encontram presentes na ação praticada pelo diretor e na expectada pelos professores e assistentes operacionais.

Os questionários são anónimos e os dados obtidos confidenciais.

Agradeço a compreensão e colaboração de todos na implementação desta investigação nesta Escola/Agrupamento de Escolas.

Maria da Luz Aires Coelho

Parte I - Caracterização sociodemográfica (dados biográficos/situação profissional)	
Idade: _____	
Género:	
Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>
Estado Civil:	
Solteiro	<input type="checkbox"/>
Casado	<input type="checkbox"/>
Viúvo	<input type="checkbox"/>
Outro	<input type="checkbox"/>
Habilitações Literárias:	
1º ciclo:	<input type="checkbox"/>
2º ciclo	<input type="checkbox"/>
3º ciclo:	<input type="checkbox"/>
Secundário:	<input type="checkbox"/>
Bacharelato:	<input type="checkbox"/>
Licenciatura:	<input type="checkbox"/>
Outro: <input type="checkbox"/>	Qual: _____

Tempo de Serviço total (em anos): _____
Tempo de Serviço nesta Instituição (em anos): _____
Categoria Profissional: Nomeação definitiva <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Outro: <input type="checkbox"/> Qual: _____

Parte II - Escala de Inteligência Emocional

Moreno, C. (2012)

Assistentes Operacionais

Assinale com um X a classificação que melhor expressa a sua opinião em cada item, devendo todos os itens serem preenchidos numa escala de 1 2 3 4 5, de acordo com a tabela.

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

Considero que o Diretor da minha escola....

1. É capaz de ler as suas próprias emoções	1	2	3	4	5
2. Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	1	2	3	4	5
3. Enfatiza as vantagens de ter um sentido de missão comum na instituição	1	2	3	4	5
4. Reconhece os meus valores e objetivos	1	2	3	4	5
5. Reflete sobre as críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas	1	2	3	4	5
6. Reage de forma instintiva na resolução de problemas	1	2	3	4	5
7. Gosta de aperfeiçoar as competências pessoais	1	2	3	4	5
8. Tem consciência das suas forças e limites	1	2	3	4	5
9. Está ausente quando precisam dele	1	2	3	4	5
10. Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos	1	2	3	4	5
11. Controla os impulsos e as emoções negativas	1	2	3	4	5
12. Investe o seu tempo ajudando os docentes a resolver problemas	1	2	3	4	5
13. Inspira otimismo, confiança e transparência	1	2	3	4	5
14. Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade	1	2	3	4	5
15. Adapta-se com flexibilidade a ambientes de mudança	1	2	3	4	5
16. Na instituição, preocupa-se em fazer cada vez mais e melhor	1	2	3	4	5

17. Compreende a perspectiva dos outros e interessa-se pelos seus problemas	1	2	3	4	5
18. Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	1	2	3	4	5
19. Concentra a sua total atenção ao lidar com erros, reclamações e falhas	1	2	3	4	5
20. Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho	1	2	3	4	5
21. Exprime satisfação quando os outros correspondem às expectativas	1	2	3	4	5
22. Ajuda os outros a desenvolver os seus pontos fortes	1	2	3	4	5
23. Reconhece e satisfaz as necessidades da comunidade educativa	1	2	3	4	5
24. Fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser melhorado	1	2	3	4	5
25. Lidera e motiva os colaboradores para obter sucesso	1	2	3	4	5
26. Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos, não esperados	1	2	3	4	5
27. Usa métodos de liderança que são satisfatórios	1	2	3	4	5
28. Procura dar novas orientações e orienta as pessoas nos novos caminhos	1	2	3	4	5
29. Resolve eficazmente desacordos e disputas	1	2	3	4	5
30. Cultiva e mantém redes de relações	1	2	3	4	5
31. Gera espírito de equipa com o objetivo de alcançar a missão da instituição	1	2	3	4	5
32. Ultrapassa os meus interesses pessoais em prol do grupo	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2 – Pedido de autorização

Exma. Sr^a. Professora Carla Moreno

Sou Maria da Luz Aires Coelho, professora do 3º Ciclo e Ensino Secundário, e exerço funções na Escola Secundária Amato Lusitano, em Castelo Branco.

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Administração e Organização Escolar - que estou a realizar na Universidade Católica Portuguesa, pretendo efetuar um estudo que visa verificar se a atuação de um diretor de escola é orientada por características de inteligência emocional e perceber a forma como essas características se encontram presentes na ação praticada pelo diretor e na expectada pelos professores e assistentes operacionais.

Neste sentido, gostaria de pedir autorização para aplicar um questionário por si elaborado a docentes, assistentes operacionais e diretores de três escolas da Zona Centro.

Grata pela atenção dispensada, envio os meus melhores cumprimentos.

Covilhã, abril de 2016

Anexo 3- Pedido de autorização às escolas

Exmo. Sr. Diretor da Escola/ Agrupamento de Escolas

Sou Maria da Luz Aires Coelho, professora do 3º Ciclo e Ensino Secundário, e exerço funções na Escola Secundária Amato Lusitano, em Castelo Branco.

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Administração e Organização Escolar - que estou a realizar na Universidade Católica Portuguesa, pretendo efetuar um estudo que visa verificar se a atuação de um diretor de escola é orientada por características de inteligência emocional e perceber a forma como essas características se encontram presentes na ação praticada pelo diretor e na expectada pelos professores e assistentes operacionais.

Neste sentido, gostaria de pedir autorização para aplicar um questionário sobre esta temática a todos os professores e assistentes operacionais da vossa escola, bem como ao próprio diretor.

Aguardo a sua autorização.

Grata pela atenção dispensada,

Covilhã, maio de 2016

Anexo 4 – Transcrição das entrevistas

Entrevista Diretor 1

Eu – Bom dia... Em primeiro lugar, queria agradecer o facto de ter colaborado comigo neste projeto de Mestrado em Ciências da Educação com Especialização em Administração Escolar.

Para começar, gostaria de perguntar o que o levou a concorrer ao cargo de diretor e se mantém as mesmas motivações.

Diretor – O que me levou a concorrer a este cargo foi um conjunto de opiniões de pessoas que já tinham passado por aqui e que me diziam para avançar, que era precisa uma nova visão de escola. Muita gente me incentivou e eu acabei por avançar. Depois, foi a noção de que poderia fazer mais pelo ensino na cidade da Covilhã, fazer mais por um ensino para todos, dada a evolução da sociedade. Hoje as exigências são cada vez mais, a escola mudou, os alunos e as famílias mudaram e esta é uma realidade com a qual é necessário saber lidar, paralelamente à grande diversidade de oferta que a escola possui e que exige dos professores uma constante adaptação e resiliência a estas situações. A idade da aposentação está cada vez mais distante e a mudança das políticas e das regras. Exigências constantes na adaptação de novos programas, às metas curriculares, tudo isso acaba por trazer algum cansaço, nomeadamente aos professores que estão há mais tempo na carreira. Se a motivação se mantém, eu diria que, globalmente, sim.

Eu - Que aspetos têm contribuído mais para essa motivação?

Diretor – Às vezes, como em tudo na vida, a pessoa sente-se cansada, um pouco menos motivada. Mas o que me move é poder contribuir para a melhoria do ensino e da educação no conselho da Covilhã e essa motivação certamente se mantém. O facto de poder contribuir para criar condições de equidade no acesso à educação, sobretudo através da diversificação da oferta, é para mim uma forte motivação.

Eu- Considera importante promover um clima de abertura entre os professores e assistentes operacionais? Justifique.

Diretor – Sim. Considero que é muito importante esse clima de abertura, embora, da minha experiência tenha constatado que nem sempre essas mensagens passem bem. As pessoas têm dificuldades em distinguir o que é legislação e aquilo a que a legislação obriga, do que é a pessoa. Por vezes mistura-se uma coisa com a outra, o que não é bom. Muitas vezes, o desconhecimento da legislação, das regras, dos direitos e dos deveres de cada um, são obstáculos a uma boa comunicação e isso sente-se com frequência. Eu própria que sei quanto temos investido numa boa comunicação, quer para os professores, quer para os funcionários, através de alguns mail, através de reuniões, expondo a legislação, fazendo formação direcionada para aspetos legislação, principalmente, quando ela muda e, de repente, parece que as pessoas desconhecem o quadro legal e tomam algumas decisões que eu tenho de tomar como algo pessoal e, pelo contrário, as minhas opções e da equipa que lidero tem sido no sentido de procurar conciliar aos interesses da escola com os interesses individuais. Às vezes não é possível e, quando não é possível, temos de encontrar as melhores soluções para que a escola funcione bem.

Eu - Até que ponto entende a comunicação como um fator relevante na organização da escola? Considera o diálogo e a informalidade pontos fortes da liderança?

Diretor - Considero um ponto forte da liderança mas tem sido conseguido com muito trabalho de várias pessoas, incluindo até ações de formação de curta duração, nomeadamente para os funcionários para que eles possam perceber melhor a legislação que regula as suas carreiras, formação sobre atendimento telefónico, atendimento presencial, sobre gestão de conflitos. Sentimos que é muito importante, para além de conhecerem as suas funções, saber trabalhar em grupo, o que às vezes não é fácil. Quando as pessoas trabalham juntos há muitos anos há conflitos que vêm ao de cima. A gestão de recursos materiais é difícil porque são cada vez mais escassos, mas a gestão de recursos humanos é, de longe, a mais difícil de se fazer. Tem sido feito um grande investimento nessa matéria para que tudo funcione o melhor possível.

Eu - Com que frequência interage com os professores e assistentes operacionais em situações informais? Que importância atribui a essa interação?

Diretor - Sempre que possível faço-o. Vejo que as pessoas gostam que eu vá aos seus locais de trabalho. Ainda há pouco estive duas ou três vezes na cantina e até me disseram “Tem de vir cá mais vezes”. Nem sempre é possível, mas sempre posso tento acompanhar o dia-a-dia dos serviços, das pessoas. De vez em quando falam comigo sobre os seus

problemas. Procuo estar ao corrente da vida das pessoas, nos corredores, no átrio onde as encontro... procuro estar ao corrente das situações e, na medida do possível, procuro dar uma palavrinha, mesmo em situações problemáticas do foro familiar, de saúde, procuro estar presente na vida das pessoas para além do que é o seu trabalho quotidiano. Entendo que uma interação a esse nível potencia a qualidade do trabalho e a felicidade das pessoas no seu local de trabalho e isso é muito importante.

Eu - De que modo encoraja os docentes e assistentes operacionais a envolverem-se ativamente na elaboração e implementação do Projeto Educativo?

Diretor - Primeiro, eu procuro envolvê-los na conceção e no desenvolvimento do documento. Não é fácil porque os professores já têm tanto com que se preocupar no dia-a-dia que não veem com muito bons olhos este tipo de trabalho, que consideram mais burocráticas, mas que é fundamental. Eu procuro, essencialmente envolvê-los através do Conselho Pedagógico na conceção. Depois, sobretudo na reunião de início de ano e do Conselho Pedagógico, recorrentemente reforço nos Coordenadores de Departamento e nas reuniões de Diretores de Turma reforço a importância de termos em mente as metas do Projeto Educativo. Aliás, nós trimestralmente, no CP, em relação às metas de sucesso, quer escolar quer as que se dirigem à prevenção do abandono, fazemos a monitorização trimestral. Os professores, são confrontados com essa monitorização, são convidados a confrontar-se com os resultados das suas turmas e das suas disciplinas, se estão em linha com o esperado, se não estão. Nesse aspeto vamos caminhando para uma maior consciencialização, diria uma consciencialização progressiva, da importância dos documentos orientadores. Por outro lado, o facto de irmos fazendo contrato de autonomia, planos de melhoria, remetem-nos constantemente para esses documentos orientadores. Eu penso que é cada vez mais importante que todos os professores estejam alinhados com as orientações da escola, que devem ser as suas próprias orientações. Vestir a camisola é isso.

Eu - De que modo passa a mensagem da missão que tem para a escola?

Diretor - É preciso repeti-la, sim. Nos funcionários, e muito nas reuniões que costumamos fazer, quer no início do ano, quer nas semestrais. Por vezes projeto o documento e faço referência ao seu importantíssimo papel. Os funcionários têm um papel muito importante e eu cada vez mais noto isso.

Eu - Reconhece e valoriza o empenho dos vários intervenientes no cumprimento dos objetivos?

Diretor - Exatamente. Temos aqui situações que nos são reportadas por funcionários. Porque o aluno está sozinho, porque está mais triste... .O funcionário da portaria controla muito bem a saída, controla estas saídas fora da anormalidade. A funcionária do telefone também. Ainda este ano lhe pedi para ser tutora de uma aluna a quem já tinha indicado uma professora para ser tutora e não resultou. Resultou muito bem com a funcionária. Inclusive ela ia à sala de aula para ver se ela lá estava. Este acompanhamento mais próximo dos funcionários é extremamente interessante. Nem todos os funcionários têm perfil para esta função, mas também sinto que, o facto de darmos esta missão a um ou outro funcionário, desperta noutros funcionários este sentido de missão. Uma outra funcionária nem se destacava muito nessa vertente, teve uma aproximação muito interessante aos alunos de Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente aos alunos de Currículo Específico Individual. Este despertar dos nossos AO para esta proximidade aos alunos está a consolidar-se. Os próprios alunos sentem isso. Nós fazemos anualmente o Sarau no Teatro Cine e um dos funcionários até me confidenciou uma vez que, fazem lá muitos espetáculos muitas escolas, mas admira a relação que os nossos alunos têm, quer com os professores, quer com os funcionários. Isto também é muito estimulante para nós e gratificante, perceber que a educação é uma tarefa de conjunto.

Eu - Considera-se um impulsionador da mudança e da inovação? Como transmite essa ideia?

Diretor - Penso que sim. Tenho tido vários feedbacks nesse sentido. É sem vaidade que o digo, mas com a consciência do dever cumprido que, o facto de ter sido atribuída à escola a medalha ouro de mérito municipal quando completou os 120 anos, quando eu já era diretora, e de me ter sido atribuída a medalha de mérito municipal ao nível serviços prestados, penso que concretizam uma visão que é externa relativamente ao modo como tenho vindo a envolver-me nas tarefas ligadas à educação. De facto, tenho trabalhado muito nessa área. Tenho procurado formação nessa área. Senti que era importante fazer um curso de administração escolar há vários anos, fiz formação para altos dirigentes, fiz um curso de líderes inovadores, fiz muita formação no âmbito da administração e organização escolar, no âmbito de projetos internacionais, que é uma vertente que temos vindo a impulsionar na escola, com muita ligação a projetos europeus. Nesse sentido, considero-me uma impulsionadora da mudança e da inovação. Estou sempre pronta a espicaçar os meus

professores e funcionários a fazerem mais formação porque informação é conhecimento e conhecimento potencia a inovação e a mudança.

Eu - De que forma atua no seio dos docentes e assistentes operacionais a fim de alcançar os objetivos do Plano de Melhoria no tocante aos resultados escolares

Diretor - Essa questão é abordada, sobretudo, a nível do Conselho Pedagógico, dos Departamentos, e dos próprios docentes. No início do ano fazemos uma projeção das metas a atingir com base nos resultados do ano anterior. Pretendemos, sempre, manter ou melhorar os resultados escolares que os alunos atingiram no ano anterior, quer ao nível da frequência quer ao nível dos exames. Procuramos, ao nível do CP, fazer reflexões periódicas e sempre que necessário para dar melhores condições aos docentes para poderem atuar junto dos alunos. Fizemos várias experiências de vários projetos, nomeadamente de homogeneidade relativa, de coadjuvações, de retirar alunos da sala de aula para reforçar determinadas vertentes. Estivemos a fazer o balanço do nosso contrato de autonomia, e uma das vertentes era precisamente a dos resultados escolares, e concluímos que, nestes 3 anos, muito foi feito a esse nível e os resultados, a nível do ensino secundário, nas disciplinas em que tínhamos piores resultados nos exames nacionais, melhoraram na globalidade, em média, 43 por cento, o que foi notável. No terceiro ciclo, não conseguimos atingir os nossos objetivos. Temos tido alunos com elevadas dificuldades, nomeadamente na Matemática. Temos implementado vários projetos, mas precisamos ainda de afinar estratégias, metodologias. Inclusive, indiquei um dos nossos docentes, que é de Matemática e Informática, para fazer formação de formadores na área dos laboratórios de aprendizagem e pretendemos, no próximo ano, fazer uma ação de formação para ver se conseguimos dotar os professores de novas metodologias que possam ser mais atraentes para os nossos alunos. Como digo, projetámos metas, monitorizámos, avaliámos, ao nível do terceiro ciclo não conseguimos neste ciclo de contrato de autonomia, nomeadamente no que diz respeito aos resultados dos exames nacionais. No secundário os resultados foram muito bons. Noutras vertentes, no sucesso pleno, os alunos que no 3ª ciclo têm positiva a todas as disciplinas, ultrapassámos os nossos objetivos nas taxas de aprovação dos alunos NEE ultrapassámos os nossos objetivos, com 100% de transição. No que se refere às taxas de transição e aprovação, estamos acima das médias nacionais em todos os níveis e ciclos de ensino, à exceção do Estabelecimento Prisional, que um caso muito particular, de população flutuante, cujas saídas e entradas não conseguimos controlar, não estão ao nosso alcance. De resto, temos tido uma preocupação em monitorizar os resultados escolares e fazer com

que os nossos alunos completem o ciclo de estudo no tempo previsto. Devo dizer que, relativamente aos alunos dos cursos profissionais, também a nossa faixa de conclusão é superior à nacional porque temos a preocupação de acompanhar o percurso de cada um, aliás temos um projeto “Uma escola para todos, um percurso para cada um”, fazemos a monitorização constante dos módulos em atraso, proporcionamos aulas de apoio para os alunos que têm módulos em atraso poderem fazer a sua recuperação em tempo útil. Quando já não é possível, já antes de vir a indicação do ministério, nós já dávamos aulas de apoio aos alunos que não tinham concluído os estudos. Temos uma grande preocupação em criar os mecanismos para fazer com que os nossos alunos concluam os seus estudos dentro do mais breve espaço de tempo. Também a diversificação da oferta, por exemplo com os cursos EFA que continuam a atrair alunos de longe da Covilhã, como é o caso de Pinhel, Fundão, de Leiria, das ilhas. Da Dgest Centro já nos disseram que éramos uma escola de referência para os cursos EFA. No ano passado, em articulação com o ano Zero da UBI possibilitámos completar o 12º ano.

Eu - Como motiva os professores e assistentes operacionais para a melhoria da cultura de inclusão que a escola/agrupamento preconiza?

Diretor - Nem sempre é fácil. Eu recordo de uma colega que, há anos, teve pela 1 vez uma turma de ensino profissional. Veio falar-me das dificuldades. Pedi que conhecesse bem os alunos pois, cada caso, é um caso. Pedi-lhe para mandar fazer uma composição e visse... passado algum tempo ela foi à direção com uma postura completamente diferente. Disse-me que eu tinha razão, que não sabia como é que estes alunos, com as vivências familiares e os problemas que tinham, como é que ainda conseguiam estar nas aulas. Eu acho que a política de inclusão começa aí. Nós temos de conhecer cada aluno porque, só conhecendo a circunstância pessoal e familiar, que é sempre única, é que podemos atuar. Aqui há uns tempo eu dizia que, muitos de nós, quando olhamos para os nossos alunos, achamos que eles têm em casa as condições familiares dos nossos filhos e dos amigos dos nossos filhos e não é verdade. Nós não podemos trabalhar com abstrações. Temos de conhecer a pessoa de cada aluno o mais possível, sem invadir os limites da sua privacidade, evidentemente, mas conhecer as suas circunstâncias e perceber que há um que reage de forma mais impulsiva, outro é mais reservado, outro que não tem tanta iniciativa. Eu, às vezes via nas atas determinadas coisas que depois devolvia ou ao diretor de turma ou ao próprio professor para tentarmos afinar alguns conceitos.

Eu - Que estratégias utiliza para consciencializar professores e assistentes operacionais da missão de educar para a dimensão pessoal, social e cultural?

Diretor - Eu procuro consciencializar os meus professores, os meus alunos e os seus encarregados de educação. Na reunião de receção onde está o Conselho de Turma para os sétimos e décimos anos, eu digo-lhes sempre que nós, escola, atuamos no sentido de eles poderem dar o seu melhor ao nível das competências escolares mas também das competências sociais. Nós temos uma frase à entrada da escola que diz “Dá o máximo de ti no mínimo que fazes”. Eu, principalmente nos alunos do 10º ano, cito isso. Não é por acaso que esta frase está ali. Pretende ser uma marca, um lembrete, para que cada professor, cada aluno, cada funcionário, em cada dia, possa assumir isso mesmo. Que deve pôr o máximo que é capaz no mínimo que faz. Eu digo isso aos nossos alunos. Nem todos terão capacidades de ter 20. Mas, aqueles que puderem ter 20, terão 20; aqueles que puderem chegar ao 15, nós estaremos cá para os estimular, para os ajudar a que cheguem o mais longe possível, quer como pessoas, quer como aprendizes da ciência, de tecnologia... depois temos também alguns projetos e clubes que os ajudam e estimulam nesse sentido, nomeadamente o clube de voluntariado. E outros.

Eu - De que forma consegue levar a cabo os valores do Projeto Educativo, centrado na cidadania, respeito pela diferença, solidariedade, disciplina e sentido de pertença?

Diretor - Exatamente. Nós, já há vários anos, até a nível da comissão de horários, que presido, deixamos dois tempos de terça-feira ao fim da tarde para a turma do 3º ciclo poderem participar em diversas atividades extracurriculares. Nesses dois tempos eles podem ter robótica, holografia, voluntariado, cozinha divertida, ciência, uma panóplia de atividade. Penso que isso lhes faz muito bem, é um espaço fora da aula, que não se destina a nenhum tipo de avaliação, mas que pretende complementar a sua formação pessoal, nalguns casos técnica, também. Temos atividades em articulação com a universidade e no final do ano fazemos um ATL de 2 semanas, muito concorrido, onde consolidam laços entre eles e os seus professores, veem com outros olhos e vão estabelecendo relações. Outra atividade que funciona muito bem para isso é o sarau cultural, que ultimamente tem mobilizado muito as Associações de Estudantes, que tem sido um pilar fundamental. Estava centrada nos professores e que agora tem vindo a passar para os alunos, com muito empenho. Damos espaço para desenvolverem os seus projetos, as suas ideias. Acho que somos uma escola muito aberta e muito plural.

Eu - De que forma o diretor garante a coesão da comunidade escolar?

Diretor – Penso que, ao representar a instituição, representando todos, os pais, os alunos, os professores, os assistentes, tenho a responsabilidade de promover a coesão, a união dos lados por um interesse comum.

Eu - Quais os principais constrangimentos e os pontos fortes que enfrenta diariamente no exercício da função

Diretor - Eu comecei como Presidente do Conselho Executivo. Depois, transitei para a figura do diretor. Eu penso que há algumas diferenças relativamente ao que se espera da pessoa e ao que a pessoa representa, também, no exterior. Por exemplo, a função de representação da escola é uma que dá a ideia de unidade. Para o exterior há uma figura que representa a escola e que é o interlocutor com as diversas entidades. Embora, devo dizer, essa ideia e essa figura do diretor foi bastante contestada, nomeadamente por algumas situações que traduziam algum revivalismo de antes do 25 de abril. Por aí passaram alguns constrangimentos que a pessoa vai sentido, mas que vão sendo, pouco a pouco, debelados, com a consciência de que, aliada a essa função, está um cargo de responsabilidade muito grande, ter que responder por toda uma comunidade e dar a cara por ela, em todas as circunstâncias. E, às vezes, não é fácil.

Eu - Tem sido fácil conquistar os docentes e assistentes operacionais no compromisso de melhoria? Quais as principais dificuldades?

Diretor - Eu não tenho um feedback concreto. Até estou curiosa com os resultados desta investigação para perceber melhor o sentir das pessoas. Da minha parte, o que eu posso dizer, é que tenho feito o meu melhor para que o exercício do poder seja feito dentro do que é legal e do que o que eu penso que deve ser o encontro entre as imposições da lei e a individualidade de cada um. Ainda há pouco abordei esse aspeto. O fundamental, a entropia pode estar aqui. Pode existir alguma entropia, nomeadamente por via da falta de conhecimento da legislação em vigor. Às vezes digo “Não pensem que eu faço isto porque eu quero, é porque no artigo tal, da lei tal está previsto.” Mas é como digo, as pessoas esquecem-se muitas vezes da lei. Como o poder estava muito diluído, não se podia exercer bem. Agora eu sei que a responsabilidade é minha e eu oriento. Por vezes as pessoas confundem poder com a competência que eu tenho para exercer. Quando vim para este cargo tinha a ilusão de que se podia agradar a todos. Mas percebi que não se pode agradar a todos. Quando temos de tomar decisões, temos de as tomar de acordo com a nossa

consciência. Eu ouço A, B, C e D. Competindo-me a mim decidir, ouço e depois tento decidir de acordo com a minha consciência, com as minhas convicções, o mais possível de acordo com a legislação em vigor. Todas as pessoas têm o direito de ter a sua opinião, mas cada um tem de exercer as suas competências. É poder? É. É o poder de exercer uma competência. Quando eu vim para aqui, a chefe dos AO disse-me: “Candidate-se! É preciso alguém que mande. Mesmo que mande mal, é preciso alguém que mande!”. E isso ficou-me, porque não é bom cair-se no vazio de que cada um faz o que quer. Depois é uma anarquia e cada um só vê o seu umbigo. Eu estou aberta. Tenho procurado fazer formação e limar procedimentos. Houve uma formação que me marcou muito, que foi a ética, onde percebi que não é fácil ajuizar. Muitas vezes vejo-me na função de ter de julgar. É fácil comentar mas não é fácil tomar certas decisões.

Eu - Considera o sentido de pertença organizacional um constrangimento ou uma mais-valia? Que estratégias utiliza para estimular o sentido de pertença?

Diretor - Eu acho que é uma mais-valia. Pontualmente pode não ser. Vestir a camisola da instituição e dentro do quadro de valores e da missão para a qual a escola está orientada, é para mim uma mais-valia. Mas dentro do quadro de procedimentos estabelecidos, aprovados pelo conselho geral e a legislação. Sobretudo é importante dar espaço a que cada pessoa possa dar o seu melhor e deixar a sua marca. Eu procuro potenciar cada um a dar o seu melhor. Mais do que isso não se pode almejar. As pessoas encontram o seu caminho no espaço em que estão.

Eu - Que mecanismos utiliza para suscitar a mudança de postura e cultura do agrupamento/escola, no sentido de criar mais hábitos de participação e de trabalho colaborativo?

Diretor - Se eu sei que há um professor que gosta da área tecnológica, reencaminho um mail com projeto que chegue. Procuo fazer um contacto, sem prejuízo de encaminhar mensagens para todos professores. Eu divulgo a informação por todos, através de email.

Eu - Como é que pensa que é vista por docentes e assistentes operacionais?

Diretor - De várias maneiras. Cada um tem, certamente uma perceção diferente daquilo que eu sou. Eu sei que há pessoas com quem eu posso contar a qualquer momento. Eu sei que há pessoas que vêm de imediato e outras reclamam sempre que solicitadas. Isto tem muito a ver com a forma como cada um encara a escola, o trabalho e a organização do

trabalho. Enquanto há pessoas que, em qualquer momento e para tudo, estão disponíveis, outras, não. É também assim a percepção que têm de mim.

Eu - De que forma tem em consideração as perspectivas e opiniões dos docentes e assistentes operacionais?

Diretor - Sim. Como disse há pouco, tenho-me como uma pessoa muito dialogante e acolhedora de soluções e propostas. Por isso, as reuniões de Conselho Pedagógico são tão demoradas. Não há um regime de pensamento único. Nós discutimos muito em CP. Cada elemento do CP é estimulado a colocar os seus pontos de vista. Não tendo todas a mesma opinião e sendo esse um órgão de consulta e pedagógico, tem de se tomar uma decisão válida para todos, ainda que um ou outro grupo não esteja no alinhamento. É a democracia a funcionar

Eu - Como é que responde às críticas que lhe são feitas?

Diretor - Eu procuro sempre dar o meu melhor. Eu não tenho sentido críticas muito diretamente. Nas reuniões de início e de fim de ano eu procuro dar um espaço para as pessoas colocarem questões em espaços comuns. Eu acho que é importante, mas geralmente colocam poucas questões. Também as podem colocar para o meu mail da direção ou o pessoal e eu procuro resolver as questões. Eu diria que o que melhor me define é que eu procuro estar sempre do lado da solução, e não do lado do problema. E sei que há pessoas aqui na escola que também se colocam do lado da procura da solução, enquanto algumas, embora em número muito reduzido, colocam-se do lado do problema. Essa é que é a grande questão, o lado em que nós nos colocamos.

Eu - Que estratégias utiliza para motivar os outros no sentido de alcançarem os objetivos que pretende?

Diretor – Como primo pelo diálogo, mostro sempre os melhores caminhos para a escola, o seu bom funcionamento, o sucesso dos alunos. É claro que ouço todos os intervenientes e, depois de ponderados os lados, tomo a melhor decisão, conciliando pontos de vista.

Eu - De que forma exprime a sua satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas?

Diretor - Sim, sim, exprimo sempre. No final do ano deixo sempre um registo na ata do CP a reconhecer os contributos. Nas reuniões com os assistentes operacionais também agradeço o contributo do trabalho deles. Faço sempre nas atas referências a várias pessoas.

Eu - Reconhece os seus pontos fortes e fragilidades? Como o faz?

Diretor - Sempre, reconheço. A minha principal fragilidade é ser demasiado dialogante. Tanto quero chegar ao consenso que acabo por gastar muito tempo para chegar a uma decisão. Por isso as reuniões demoram tanto. Sinto que preciso de fazer formação a esse nível, da tomada de decisão dentro do tempo.

Eu - Que estratégias costuma utilizar para gerir situações mais difíceis e para lidar com o stress?

Diretor - Procuo parar para pensar. Aconselhar-me, até, às vezes, com alguns diretores, uns mais próximos e outros mais distantes, procuro saber como tratam certas questões noutros sítios e até com pessoas que já estão aposentadas mas que tiveram certas funções. Isso ajuda-me a situar melhor. Se necessário, contacto a inspeção ou a direção geral de educação.

Eu - Já recorreu ao poder de forma mais vincada para fazer valer os seus interesses? Se sim, como o fez?

Diretor - Sim. No cumprimento estrito da legislação em vigor. As pessoas pensam que imponho porque me apetece, mas não. É porque a lei determina.

Eu - Na abordagem que faz aos intervenientes do processo educativo, considera ser uma diretora mais assertiva ou diretiva? Exemplifique.

Diretor - Eu considero-me mais assertiva. Procuo ir ao encontro das especificidades de cada um e potenciar o que cada um tem de melhor. Podia dar muitos exemplos, mas, por exemplos de projetos específicos, com cursos para os quais tenho canalizado professores especificamente. Fez-se o 1º encontro de técnicos auxiliares de saúde que foi proposto por duas professoras e a respetiva turma de 1º ano que tinham. Correu lindamente, articulámos tudo juntas. A assertividade é o melhor caminho. Pode não ser o único, mas é o melhor. A diretividade só funciona quando a assertividade não chega.

Muito obrigada pelo tempo que disponibilizou!

Entrevista Diretor 2

Eu – Bom dia... Em primeiro lugar, queria agradecer o facto de ter colaborado comigo neste projeto de Mestrado em Ciências da Educação com Especialização em Administração Escolar.

Para começar, gostaria de perguntar o que o levou a concorrer ao cargo de diretor e se mantém as mesmas motivações.

Diretor - O que mais me motivou foi o facto de poder trabalhar com as pessoas, o desenvolvimento do currículo, como uma forma de desenvolver as pessoas e, acima de tudo fazer algo diferente e contribuir de uma forma positiva para o desenvolvimento da sociedade.

Eu – Atualmente, mantém as mesmas motivações e que aspetos têm contribuído mais para essa motivação?

Diretor- Atualmente, penso que ainda estou mais motivado. É engraçado porque, de ano para ano, ao contrário do que se possa pensar, as dificuldades, o querer fazer diferente, o encontrar soluções para os problemas, é aquilo que me motiva. Parece um paradoxo, mas não é. Encontrar soluções para problemas que possam existir, encontrar estratégias para diferentes formas de aprender e, acima de tudo, criar um clima, proporcionar climas onde as formas de ensinar vão ser inovadoras, indo ao encontro das verdadeiras necessidades dos nossos alunos, fruto de um devir, de uma mudança abismal que hoje é a nossa sociedade. São esses desafios que me levam a continuar a ser diretor, um supervisor pedagógico e, acima de tudo, um criador de inovação, de oportunidades e de partilha.

Eu - Considera importante promover um clima de abertura entre os professores e assistentes operacionais? Justifique

Diretor - Penso que sim. Existe essa abertura, um espírito de abertura. Um diretor tem de ter esse espírito de abertura, de partilha, respeitar as pessoas, dar oportunidade de participar e opinar. É claro que, numa organização, ao longo da vida, há estados diferentes, de acordo com os climas que se vão criando, mas é sempre essa a minha intenção. Eu tenho consciência de que uma escola pode funcionar bem se funcionar como uma verdadeira equipa e a equipa tem vários membros, nomeadamente os professores, os AO, e eu vejo-os como um todo valorizando cada uma das partes, sabendo o papel de cada um dentro da organização. Primo por uma comunicação clara, que não haja deturpação da informação.

Eu - Até que ponto entende a comunicação como um fator relevante na organização da escola? Considera o diálogo e a informalidade pontos fortes da liderança?

Diretor - Exatamente. Eu acho muito importante. Sabe que as relações formais e informais devem existir quando são necessárias num determinado contexto. E surgem naturalmente. Aliás, eu não me vejo de outra forma. Sou um ser muito natural e muito espontâneo. Essa espontaneidade, não vou dizer que só surge de forma natural, mas também contextualizada. É também uma estratégia que se trabalha, no sentido de não ser perder muito a visão da própria instituição, para que não se perca muito o norte. E isso é necessário trabalhar. As relações informais são muito importantes e isso é um clima que se vai construindo numa escola onde, cada um, num espírito de abertura, pode dar o melhor e si e saber muito bem qual é que é o seu papel e o que é que cada um pode dar. Ora, numa relação informal, a espontaneidade a naturalidade, a originalidade, a inovação, o ser pró-ativo surge muito mais facilmente, daí que é fundamental esse relacionamento informal.

Interajo frequentemente com todos os elementos. Não exijo de maneira nenhuma que me apresentem os assuntos de forma formal.

Eu - Com que frequência interage com os professores e assistentes operacionais em situações informais? Que importância atribui a essa interação

Diretor - Eu sigo a via formal é necessário preciso, por exemplo, no relacionamento com algumas instituições, sejam locais, seja, nacionais. E isso existe porque é a forma de comunicar, é assim que está estabelecido, porque, caso contrário, poderia constituir um obstáculo e não estaríamos a contribuir para o bom funcionamento da nossa instituição. Mas, sabe que, nas relações no terreno, a informalidade proporciona e potencializa novas soluções e um melhor relacionamento. E o objetivo, aqui, é aglutinar tudo aquilo que possa contribuir para que haja mais sucesso. E mais sucesso não só dos alunos, da aprendizagem, mas também no crescimento de uma aprendizagem pessoal, social, comunitária e, nunca nos poderemos esquecer de uma liderança transformante, que consiste em envolver todos os intervenientes na decisão, na construção do projeto comum, mas, acima de tudo, fazer com que haja também uma transformação dos próprios atores. Muitas vezes nós visamos os alunos com quem trabalhamos, mas nunca podemos esquecer o crescimento de cada um de nós como elementos da equipa. E eu costumo sempre dizer que nós somos uma equipa com funções diferentes, cada um dos nossos papéis tem de estar bem definido e, claro que nessa informalidade as pessoas sentem-se mais confiantes e, se se sentirem mais confiantes no

ambiente onde trabalham, podem dar mais. Sabe que a confiança é um dos alicerces do sucesso.

Eu - De que modo encoraja os docentes e assistentes operacionais a envolverem-se ativamente na elaboração e implementação do Projeto Educativo?

Diretor - Primeiro, centrar as pessoas na construção do Projeto Educativo. Ser um projeto das pessoas. É tentar criar contextos em que cada um se reveja no PE, isto é, nessa diversidade cabe cada um de nós. Não uniformizar muito o Projeto Educativo, mas dar-lhe uma abertura em que espelha a diversidade por que é composta a nossa comunidade educativa. Só nesse contexto é que nós conseguimos motivar os professores que se revêm nesse projeto e também criando oportunidades em que cada um possa intervir.

Eu - De que modo passa a mensagem da missão que tem para a escola?

Diretor - Sim todos têm de sentir esse sentido de missão, em que as pessoas se revêm nessa missão. As pessoas têm de se sentir satisfeitas. Há que criar momentos de felicidade de autoconhecimento das próprias pessoas para se sentirem envolvidos nessa missão, criar momentos onde as pessoas possam espelhar e mostrar aquilo que melhor elas sabem fazer. E sabe que se as pessoas tiverem um autoconhecimento, um autoconceito, uma autoestima, nós conseguimos fazer com que elas se sintam bem e felizes. E acredite que se essas pessoas se sentirem felizes, o que é um estado de alma e a felicidade também é uma competência que pode ser adquirida se pode trabalhar, e a felicidade gera mais felicidade, gera bem-estar e momentos em que se pode dar o melhor de nós. A motivação passa precisamente por aí, é uma motivação intrínseca, em que há que criar contextos para que as pessoas se sintam bem.

Eu - Reconhece e valoriza o empenho dos vários intervenientes no cumprimento dos objetivos?

Diretor - Sim. O elogio, o valorizar, o reconhecer. Eu gosto de utilizar o elogio, mas de uma forma equilibrada para que ele, depois, não seja visto como uma banalidade. Elogiar quando há que ser elogiado e quando há um esforço e quando a contribuição que deu, por muito mínima que seja e que às vezes é desvalorizada, ela deve ser tida em conta. Um líder deve ter essa capacidade.

Eu - Considera-se um impulsionador da mudança e da inovação? Como transmite essa ideia?

Diretor - Eu considero e tenho a consciência de que fui. Fui e sou. Não posso dizer que um líder e a liderança não têm importância, mas os liderados e as lideranças intermediárias também. Mas considero-me uma pessoa de mudança que soube esperar e ter tempo que essas transformações e mudanças de atitude surgissem ao longo dos anos e ficassem bem alicerçadas. Isto é fundamental, ter paciência para esperar e atuar, mas sempre convicto de que as coisas levam o seu tempo. Sabe que as mudanças de atitudes levam o seu tempo, têm o seu contexto e o seu espaço. Quem está a liderar tem que ter consciência de que se devem respeitar esses ritmos e saber impulsionar esses ritmos, não podemos estar só à espera. Há que criar estímulos para que esses resultados surjam mais rapidamente. Daí eu dizer que é importante saber o perfil dos que trabalham conosco e, conhecendo o perfil, nós podemos dizer onde é que podemos atuar, melhorar, conhecer as potencialidades, bem como as fragilidades.

Eu - De que forma atua no seio dos docentes e assistentes operacionais a fim de alcançar os objetivos do Plano de Melhoria no tocante aos resultados escolares?

Diretor - Primeiro, temos de ter consciência de todo o tipo de formas de ensinar; forma como se ensina tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem de qualidade. Eu sou um bocadinho, neste tempo atual, eu sou crítico da forma como se ensina pois temos de ter consciência da forma como os alunos aprendem. Há uma mudança que nós temos de ver neste paradigma. Nós não temos de utilizar os mesmos métodos, as mesmas metodologias. Não quer dizer que elas sejam más, mas tiveram o seu contexto e foram impulsionadoras de tipos de aprendizagem, mas num contexto histórico e social diferente. Hoje os estímulos são diferentes, a sociedade vai-se modificando, é tudo muito rápido. É preciso ter essa consciência e temos de trabalhar a resistência à mudança. Há competências que precisam de ser trabalhadas. No fundo, é levar a pensar sobre o seu próprio pensamento, pensar sobre a forma como está a ensinar, desmontar tudo isso; ter consciência de como é que se ensina e o que se pretende ensinar e a estratégia. Daí que, agora direcionado para os resultados escolares, como os motivos? É ter a consciência de tudo o que se fez foi com essa intenção e foi bem feito. Tudo o que pretendemos medir, foi medido, tudo o que pretendemos desenvolver, foi desenvolvido, daí, quando se fala de determinados conhecimentos avaliados nos exames, temos de ter consciência de que tipo de ensino foi proporcionado e como é que os alunos aprenderam. Daí que eu tento perceber como é que o sistema nos

exige os resultados. Os professores, se não inovarem, não conseguem obter os resultados que se pretendem. Hoje a forma como se questiona, a forma como se avalia, o tipo de exames, pode ser enriquecedor, mas também pode ser paupérrimo. Uma escola que prepara e desenvolve o treino de determinadas competências só para exames, é pobre. Uma escola é mais do que isso. Não quer dizer que não seja importante. Essa consciência toda de se saber aquilo que foi feito, como é que se está a ensinar, as necessidades dos alunos, como é que eles aprendem, é fazendo o equilíbrio entre a forma como se ensinou e a forma como os alunos aprenderam que dá o resultado e é aí que vamos fazer a intervenção. Mas isso é um processo em que têm de estar todos envolvidos, para que não haja dúvidas e que não fique a ideia de que a culpa, quando os resultados não aparecem, é só de uma das partes: ou dos professores, ou dos alunos que não querem aprender. Nós temos alunos que não querem aprender e por isso há que motivá-los. Mas também temos professores que fazem o seu melhor, mas os métodos utilizados não são os adequados ao perfil daquela turma e da forma como aqueles alunos querem aprender. Eu já tenho esta perspetiva há muitos anos. Quem dirige, quem motiva tem toda a influência. O discurso, as prioridades determinam tudo.

Eu - Como motiva os professores e assistentes operacionais para a melhoria da cultura de inclusão que a escola/agrupamento preconiza?

Diretor - Esta é uma escola onde existe a pluralidade, a diversidade; é uma escola que trabalha com todos. Esta escola não é elitista. É uma escola onde se fazem bons alunos, onde há bons resultados, onde as famílias todas a escolhem. Quando 100% dos alunos, no início do 3º ciclo, escolhem a escola, alguma coisa quer dizer. Quem pensa que é elitista, deve pensar o contrário. Porque é que as pessoas todas, os pais, os alunos, escolhem esta escola? Não é um marketing. Esta escola cresceu e é feita com pessoas. O melhor marketing são os seus utilizadores, os alunos, as pessoas. É uma falácia pensar que há por trás um marketing. Um marketing dura pouco tempo, não dura 20 anos e quando se faz um bom trabalho, se trabalha afincadamente, quando há resultados palpáveis, ao falar em marketing está-se a subestimar as famílias que têm por opção colocar os seus filhos aqui e de os manter. Quando não gostam, retiram-nos. Há que ter outro paradigma, há que olhar a escola de outra forma e pensar assim: se os alunos escolhem a escola, se as famílias continuam lá a mantê-los, é porque há resultados e os resultados são visíveis. Às vezes, quando se utiliza essa palavra e analisando muito friamente o marketing, é um erro. Existe marketing em todas as instituições, mas nunca se pode sustentar um sucesso de uma escola

com manobras de marketing. As famílias hoje são muito exigentes, querem o melhor para os seus filhos. Se põem cá os filhos, é por algum motivo.

Eu - Que estratégias utiliza para consciencializar professores e assistentes operacionais da missão de educar para a dimensão pessoal, social e cultural?

Diretor - Basta ver isto: este ano foi aberta e aprovada uma unidade de Educação Especial. Portanto, uma escola que esteja só preocupada para um tipo de alunos, não se preocupa com todos. Temos 40 alunos com necessidades educativas especiais e alguns com necessidades profundas, pois está aqui o núcleo. É uma escola que quer abertura, diversidade, dá igualdade de oportunidade a todos. Quando me refiro a todos é dar mais a quem quer mais e dar mais a quem ainda não tem o que consideramos que seja o básico. Uma escola para todos não é uma escola que pode trabalhar só para a média, a uniformidade. Tem que trabalhar também visar aqueles que estão acima da média e que querem mais. A escola não deve só desenvolver as competências, numa linguagem simples, não pode só puxar os alunos de 2 para 3, de 10 para 11 ou 12, mas também de 1 para 2, de 2 para 3, de 3 para 4 e para 5. Nivelar sempre por cima e pela qualidade. Os pais sabem que os filhos são estimulados e tentamos tirar o que de melhor eles têm. Isso é notável e nós fazemos essa monitorização. É que, após o ensino secundário, veja-se o estado de sucesso dos alunos na universidade e na vida profissional. Temos reconhecimento de alunos que estão nas bolsas de mérito, nos tops das universidades. E algumas já nos felicitaram pela preparação e qualidade dos nossos alunos. Temos um estudo em que verificamos como os nossos alunos estão na vida ativa e na cidadania. Como? Falando na vida universitária, são presidentes de associações académicas, de núcleos de estudantes em várias instituições e organizações. E depois já nem falo na empregabilidade dos nossos alunos após esses cursos. E nós, é claro que ficamos contentes. Isto não pode ser visto, e esta é a minha perspetiva de líder: nós somos uma escola pública, temos uma missão, trabalhamos com pessoas, estamos com dinheiros públicos, acima de tudo, é nosso dever e nossa obrigação, desenvolver e preparar o melhor possível os nossos alunos para que possam contribuir de forma prática e real na comunidade. E é assim que se desenvolve um país. Não podemos, e peço desculpa por esta expressão, não podemos andar a brincar às escolas. Não podemos andar a brincar ao faz que ensina e ao faz de conta que aprende.

Eu vejo sempre a escola a longo prazo. Aliás, como é que vemos que a forma como estamos a ensinar os nossos alunos está a resultar? Quando olhamos para o futuro e quando temos um feedback. Quem está a dirigir uma escola deve ter a capacidade de visionário e

essa capacidade é importante. Para além de várias qualidades que estão inerentes à própria gestão: ser visionário, comunicador, sedutor, convincente, pro-ativo, recetivo, positivo e, acima de tudo, ético e humano, pois é com pessoas que estamos a trabalhar.

Eu - De que forma consegue levar a cabo os valores do Projeto Educativo, centrado na cidadania, respeito pela diferença, solidariedade, disciplina e sentido de pertença?

Diretor - Tem a ver com estas características todas. Tem a ver, acima de tudo, pela aceitação e reconhecimento da pessoa humana que é o professor. E nós nunca podemos esquecer que o professor é uma pessoa, é um sujeito com emoções e relacionamentos. Tudo o que falei inicialmente, o sentido de pertença, o envolvimento, o dar oportunidade, o escutar, o ouvir, o criar contextos de uma verdadeira participação, o desenvolver o autoconhecimento, o autocontrolo, a autoestima, tudo isso que é possível criar, mesmo no ambiente do que parecem ser as rotinas, é possível criar esses momentos e os professores vão-se identificando como projeto.

Eu - De que forma o diretor garante a coesão da comunidade escolar?

Diretor – Tem a ver com a forma como o diretor se sente na escola. Há que haver a tal inteligência emocional para não se sentir o centro da escola, mas saber que todos somos importantes. Sei retirar o melhor de cada um, valorizar os seus pontos fortes e, aí, sou reconhecido como o líder, o garante da unidade da escola e dou a cara por ela, cá dentro e lá fora.

Eu - Quais os principais constrangimentos e os pontos fortes que enfrenta diariamente no exercício da função?

Diretor - É uma escola grande, há muitos constrangimentos, principalmente de origem financeira. Depois, apesar de ser uma escola com autonomia, há alguns constrangimentos legais que, às vezes, acredito que a filosofia de quem legisla para normalizar é com boa intenção, mas pode limitar a nossa ação e a nossa intenção. Não dá uma verdadeira autonomia e tomada de decisão com responsabilidade. Depois, não podemos ver a escola como uma organização isolada. Nunca foi, apesar de ter sido vista ao longo dos anos como ilhas. Essa nunca foi a minha forma de ver a escola, nunca tive a perceção de uma escola fechada sobre si mesma. Esta é uma escola aberta para o meio, que interage com a comunidade, que deixa a comunidade entrar. São estas sinergias que fazem as instituições crescer. A escola leva e dá, é um pulsar e é extremamente importante envolver a

comunidade. Outro constrangimento é o fator humano. É preciso ter tempo, espaço, ter competências para lidar com as pessoas, para as envolver no seu processo.

Eu – Tem sido fácil conquistar os docentes e assistentes operacionais no compromisso de melhoria? Quais as principais dificuldades?

Diretor - Eu penso que o grande problema que reside, um dos grandes problemas que residem nos conflitos é o de como a informação circula. A relação entre as lideranças de topo, as intermédias, saber de forma muito natural, o papel de cada um, a nossa atuação e até onde podemos ir ou não ir. Eu não gosto de utilizar a palavra limites, parece que obstaculiza a inovação, mas, no fundo, é saber o papel de cada um.

Eu - Considera o sentido de pertença organizacional um constrangimento ou uma mais-valia? Que estratégias utiliza para estimular o sentido de pertença?

Diretor - A minha visão de escola é que os professores e todos os que trabalham na escola vejam a escola não como um apêndice, mas como um órgão que faz parte de um sistema, de órgãos, como um organismo que é o corpo escola. Aqui há um sentido de pertença. A pessoa sente-se reconhecida, gosta de trabalhar e acima de tudo, repito, se a pessoa for feliz no seu local de trabalho, identifica-se com ele. A possibilidade de dar mais e de rentabilizar a sua prestação é sempre maior. Nós até poderemos dizer que a escola, e esta é a minha filosofia, não deve ser vista como um apêndice, mas deve ser vista como um modo de vida. Muito melhor e mais fácil se o professor vir que a escola lhe dá felicidade. Assim, nunca contará os anos para a reforma. Mete-me confusão quando as pessoas dizem, “Faltam-me três anos para a reforma”. Parece que a escola é um sacrifício, uma penalização. Não vêm para a escola com alegria e com prazer.

Eu - Que mecanismos utiliza para suscitar a mudança de postura e cultura do agrupamento/escola, no sentido de criar mais hábitos de participação e de trabalho colaborativo?

Diretor - Eu penso que é fácil contribuir todos de uma forma positiva para uma harmonia e para esse clima colaborativo. Portanto, o clima de abertura, onde há oportunidade de as pessoas opinarem sobre isto e sobre aquilo, de dar aquilo que de melhor de si têm, e isso tem de ser trabalhado, as potencialidades de cada um, a nível das emoções. Essa forma de estar na escola, em que cada um dá o melhor de si e sente essa necessidade, é a melhor maneira de fomentar o trabalho colaborativo.

Eu - Como pensa que é visto pelos docentes e pelos assistentes operacionais?

Diretor - Eu não procuro agradar a todos. Procuro é que a minha atuação como líder nunca passe a imagem de injustiça, que não há equidade, que não há igualdade de oportunidade para todos e que meu papel como líder, a minha mensagem, a minha atuação, não seja muito clara. E quando alguma coisa não funciona, há que esclarecer, através do diálogo, de um diálogo aberto, franco, honesto, em que se dê a oportunidade de as pessoas partilharem aquilo que as preocupa. E, acima de tudo, não só ouvir, mas também saber escutar; não ver só, mas saber observar e sentir. Aí podemos encontrar os caminhos. Na escola há muitos professores, com muita sabedoria, muita preparação e muitas vezes querem fazer valer o seu ponto de vista como aquele que está mais correto. Nós temos de criar espaço para o confronto de ideias para depois chegar a um consenso. Eu trabalho muito na gestão de conflitos e tento eliminar, como líder, o que o que possa obstaculizar as relações entre as pessoas.

Eu - De que forma tem em consideração as perspetivas e opiniões dos docentes e assistentes operacionais?

Diretor – Sempre ouvindo todos os intervenientes, sabendo das suas opiniões, recolher as várias perspetivas e os seus pontos de vista sobre os assuntos. Num diálogo franco e aberto, num clima colaborativo, tem de ser levar sempre em conta as opiniões de todos e de cada um.

Eu - Como responde às críticas que lhe são feitas?

Diretor - Acima de tudo, ter um autoconceito, uma autorregulação, uma autoestima, elevados. Depois, ter a capacidade, que não é fácil, de ser espontâneo, natural. Quem conhece as suas potencialidades tem consciência dos seus pontos fortes e das suas fragilidades. Isto não nos torna mais fracos, torna-nos mais fortes no autoconhecimento e quando nos fazem críticas, não olho para elas. Mesmo sabendo que são levianas, infundadas, com o objetivo de denegrir ou fazer parar algo que está a funcionar, por vezes Vêm de quem não consegue lidar com o sucesso dos outros... Enfim, vejo as críticas como uma oportunidade de melhorar. É sempre difícil, por muito que estejamos preparados para as ouvir. Vejo sempre uma crítica, quando é bem feita, ainda que tenha que as ouvir todas, como um olhar sobre a minha atuação como a pessoa de João Paulo e a minha atuação de diretor e de líder. E aqui vejo uma possibilidade de melhorar. Realmente, esta minha atitude

não está bem e vou afinando, de forma a que vou equilibrando a minha atuação com outras situações muito semelhantes e também vou aprendendo. Apesar de ser muito difícil...

Eu - Que estratégias utiliza para motivar os outros no sentido de alcançarem os objetivos que pretende?

Diretor - As pessoas são feitas de emoções e quem está a liderar tem de as conhecer. Tem que conhecer as suas próprias emoções como as emoções dos outros, para dar um pouco o efeito espelho e tirar aquilo que de melhor as pessoas têm. E pronto, penso que num estado de liderança, o conhecimento de uma equipa é fundamental, não só para o lucro, que aqui é a aprendizagem de qualidade, é fundamental ter uma liderança forte que, na minha perspetiva assente nas emoções, numa consciência emocional.

Eu - De que forma exprime a sua satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas?

Diretor - Acima de tudo valorizar os pontos fortes e, em momentos muito específicos de uma construção coletiva e pessoal, dar a minha visão dos pontos fracos, porque, nesse equilíbrio de uma liderança, conhecendo o perfil de cada um e dos nossos colaboradores, temos que saber dar os pontos a melhorar. Essa comunicação deve ser feita com regras, com contexto, com base num conhecimento, que eu posso dizer sólido, de todos aqueles que trabalham connosco em equipa.

Eu - Reconhece os seus pontos fortes e fragilidades? Como o faz?

Diretor - Sei onde estão todos. Conheço-me muito bem. Eu sei muito bem o que me é pedido. Quando concorri sabia muito bem as competências do diretor e o que me era pedido numa escola balizada com leis e formatada para determinado tipo, mas foi a pessoa de João Paulo que esbateu algumas barreiras, conseguiu transpor alguns limites e conseguiu, dentro da sua utopia, inovar, não ter medo, avançar. Eu tive a consciência com uma frase célebre que é “Se não conseguir mudar os ventos, pelo menos ajustar as velas”. Eu sabia que havia ventos que, por muito que eu gastasse energias, nunca conseguia mudar. Mas, pelo menos, fui sempre ajustando as velas de forma a que as coisas fossem levadas

Eu - Que estratégias costuma utilizar para gerir situações mais difíceis e para lidar com os stress?

Diretor - Sou uma pessoa feliz, que procurou fazer as coisas com felicidade. E mostro sempre isso aos meus professores, aos meus colaboradores, aos auxiliares. Consegui tirar

prazer e felicidade do meu papel como diretor. E cresci. Sinto que consegui contribuir para uma comunidade melhor. Aquilo que mais me satisfaz é, mesmo nos bastidores, e quando se é líder não se está na sombra, tenho a consciência tranquila. Passei por aqui, fiz tudo, comecei com muitas fragilidades e nunca tive medo. Vejo sempre como um desafio e gosto de coisas difíceis em que é preciso inovar, fazer diferente, ou também fazer igual. Muitas vezes, fazer diferente não é o melhor, é outro erro. Temos de dar o que em determinado momento é o melhor para as aprendizagens dos nossos alunos. Esta forma de preparar para os problemas que ainda não existem, para o futuro, isso é que é um desafio. Por isso, sinto-me satisfeito e a comunidade reconhece-me, sinto-o no feedback que recebo, pelas atitudes, pelas emoções. Há coisas difíceis de descrever mas que sentimos. E a escola também é isso, é um sentir. Esta é a minha perspetiva de escola.

**Eu - Já recorreu ao poder de forma mais vincada para fazer valer os seus interesses?
Se sim, como o fez?**

Diretor - Quando as pessoas não entendem a sua posição, o seu espaço, é preciso atuar e, como diz o povo, colocar as coisas no seu lugar. É preciso atuar no momento certo, na altura certa. Não usar isso como uma forma, erradamente como alguns pensam, como uma forma de motivar. Quando é preciso...

Eu - Na abordagem que faz aos intervenientes do processo educativo, considera ser um diretor mais assertivo ou diretivo? Exemplifique.

Diretor – Assertividade, sem dúvida. Eu não posso obrigar um filho a ser bombeiro voluntário. Ou é voluntário, ou não é. Nessa perspetiva, acho que temos de saber dosear a nossa atuação como líder. Não é o *laissez faire, laissez passer*, mas é um alinhamento. Eu conheço-me, sei como sou e foi a minha pessoa de João Paulo, com essa minha abordagem assente na assertividade, que melhorou o meu papel como diretor e como líder.

Muito obrigada pelo tempo que disponibilizou!

.Entrevista Diretor 3

Eu – Bom dia... Em primeiro lugar, queria agradecer o facto de ter colaborado comigo neste projeto de Mestrado em Ciências da Educação com Especialização em Administração Escolar.

Para começar, gostaria de perguntar o que o levou a concorrer ao cargo de diretor e se mantém as mesmas motivações.

Diretor – Eu já tenho muita experiência na administração/ gestão escolar e aprendi bastante quando comecei por ser coordenador do ensino especial, coordenador distrital, fui a pessoa indicada para instalar o CAE em CB, estive aqui vários anos; depois foi convidado para a direção regional da ed, fui diretor regional adjunto por duas vezes, durante 6 ou 7 anos. Entretanto fui para a Assembleia da República, estive na Comissão de Educação à frente de vários projetos. Durante todos estes anos de serviço (trinta e tal), com todas as ações de formação inerentes aos cargos, tive a oportunidade de ver a educação sobre vários aspetos. Quando decidi regressar à escola, por opção minha, pedi a interrupção da comissão de serviço que tinha à diretora para trabalhar no instituto de emprego nas relações internacionais durante dois anos, e só depois decidi, então, vir para a escola. Era uma boa oportunidade de dar a minha experiência aos meus colegas e tentar servi-los com tudo o que aprendi. Achei que era uma boa maneira de retribuir aquilo que tinha aprendido nestes anos largos de gestão.

Eu – Mantém essas mesmas motivações? Qua aspetos têm contribuído mais para essa motivação?

Diretor - Atualmente, o que me motiva é também isso e, fundamentalmente, estou numa escola que é minha, entre aspas, sempre estive nesta escola, desde que efetivei. Fiz o estágio em Lisboa, depois vim para aqui e não saí daqui. Conheço toda a gente, é como uma família e esta escola faz parte da minha vida. Depois houve o processo de agregação, que foi difícil e muito complicado, mas que nós ultrapassámos com calma, com serenidade e conseguimos implementar uma gestão equilibrada. Isso tem sido sentido no processo. Agora é minha intenção, enquanto este mandato durar, acabar por transmitir a experiência aos meus colegas e passar a pasta com calma, tentando sempre ajudá-los até ser possível. Os desafios são diários e as dificuldades enormes. É uma luta diária com a administração.

Eu - Até que ponto entende a comunicação como um fator relevante na organização da escola?

Diretor – A comunicação é sempre um fator importante. Nos dias de hoje é cada vez mais necessário haver uma cultura de abertura, de diálogo, de comunicação clara do que se pretende fazer. Se não existir uma comunicação eficaz, nada pode ser feito e não se avança. Não pode trabalhar cada um por si, mas todos em prol de uma escola melhor.

Eu - Considera o diálogo e a informalidade pontos fortes da liderança? Promove um clima de abertura entre os professores e os AO?

Diretor - Sim, sim, sim... É no contacto informal que desabafam melhor. As pessoas habituaram-se à minha maneira de atuar e desabafam sobre os problemas, há um entendimento muito grande. Resolvo vários assuntos ao mesmo tempo. Os funcionários veem sempre a porta aberta e vêm sempre que precisam. Se o assunto for profissional espera um bocadinho e todos se resolvem.

Eu - Com que frequência interage com os professores e assistentes operacionais em situações informais? Que importância atribui a essa interação?

Diretor – Todos os dias. No meu gabinete, as pessoas podem entrar, resolver os seus problemas... Há partes formais, claro. As informais fazem-se com convívios para cimentar as relações entre as pessoas, além disso, faço contactos no dia-a-dia, a minha porta está sempre aberta, ouço toda a gente, de porta sempre aberta.

Eu - De que modo encoraja os docentes e assistentes operacionais a envolverem-se ativamente na elaboração e implementação do Projeto Educativo?

Diretor - Eu tento estar e ter uma atuação sempre “em cima”. O PE é muito ambicioso, muito humano também. Integra e relaciona-se com os pais, as pessoas. O carácter humano que tem torna-o muito difícil uma vez que as relações entre as pessoas é o mais difícil de gerir.

Eu - De que modo passa a mensagem da missão que tem para a escola?

Diretor - Penso que vem tudo da interligação que há entre as pessoas. As coisas fluem normalmente. Eu gosto de ser assim e ninguém é insubstituível. Dou conselhos às pessoas na maneira de atuar e de se entender.

Eu - Reconhece e valoriza o empenho dos vários intervenientes no cumprimento dos objetivos?

Diretor - Sim, é fundamental para mim. Sempre que pude, pus as pessoas à frente, a escola e os alunos à frente. Mesmo quando tive cargos políticos, nunca privilegiei uma pessoa ou outra por questões políticas. Valorizo cada participação e faço questão de dizer que estiveram bem, que resultou bem para a escola. Penso que motiva a continuar.

Eu - Considera-se um impulsionador da mudança e da inovação? Como transmite essa ideia?

Diretor- É isso que tento transmitir às pessoas. Procuo transmitir que preciso destas pessoas, das estruturas intermédias, mas as pessoas também têm que assumir também essa responsabilidade. Às vezes a dificuldade está em fazer ver às pessoas que têm que assumir essa responsabilidade. Por vezes, as pessoas estão à espera que seja eu a estabelecer e definir as coisas. Eu gostava que as coisas acontecessem e sucedessem sem ter necessidade de ser eu a intervir.

Eu - De que forma atua no seio dos docentes e assistentes operacionais a fim de alcançar os objetivos do Plano de Melhoria no tocante aos resultados escolares?

Diretor- O plano de melhoria foi feito este ano pela primeira vez. Foi aprovado agora pelo pedagógico. É evidente que vai haver um controlo e uma avaliação anual deste plano, ao fim de cada período vão haver reuniões de monitorização. Aqui na escola faz-se muita coisa bem feita, mas não é monitorizada. É uma das falhas apontadas, a falta de monitorização e também a falta de divulgação, tantas coisas são feitas, e boas, mas ficam cá dentro. É preciso divulgar e nós estamos agora a fazer, com o canal de televisão, o Facebook... tem que se passar a imagem da escola lá para fora nesta.

Eu - Como motiva os professores e assistentes operacionais para a melhoria da cultura de inclusão que a escola/agrupamento preconiza?

Diretor- Não é fácil... Este ano as coisas não correram tão bem por motivos de saúde, estive mais fora, não consegui acompanhar. Mas reuni sempre com os diretores de turma, os diretores de curso. Reuni com os conselhos de turma dos cursos vocacionais, não tem sido fácil, mas temos contado com o apoio da equipa multidisciplinar que tem uma atitude motivadora, quer em relação aos pais, quer em relação, fundamentalmente, aos professores pois estes alunos não são fáceis. Tentamos ter currículos menos maçudos e mais virados

para a prática; tentamos levá-los para fora da escola mais vezes e fazer-lhes ver que há uma relação com a escola. Os principais problemas com estes alunos têm que ver com a sala de aula.

Eu - Que estratégias utiliza para consciencializar professores e assistentes operacionais da missão de educar para a dimensão pessoal, social e cultural?

Diretor - Tem sido um desafio diário porque atualmente as famílias de muito dos nossos alunos são desestruturadas, o que nos leva a ter uma grande atenção à maneira de atuar. É difícil consciencializá-los de muitas situações; tenho tido reuniões com os pais em que mostro que a escola é para formá-los, também, como pessoas e seres humanos; que é necessário ensiná-los a saber estar, tanto na escola como lá fora. Tenho tido conversas com os alunos sobre questões disciplinares. Vêm aqui falar comigo e saem bem dispostos, faço ver o carácter humano e a relação de confiança entre eles e eu. Trato-os de igual para igual e há uma relação de respeito em que sabem distinguir o bem do mal. Quando representam a escola, na formação prática, normalmente representam bem a escola, independentemente de na parte académica sejam maus. Na prática social, há um trabalho feito no dia-a-dia, também pelos professores. Pena é que não podemos escolher os melhores os professores para este tipo de alunos. Nem todos temos apetência para lidar com estes alunos e certo tipo de trabalho e este é um problema acrescido, a distribuição de serviço. Eu vejo o perfil de todos os professores mas, na maneira como a distribuição de serviço está feita, não podemos escolher quem desempenha que funções, ainda que pudesse ser melhor para a escola.

Eu - De que forma consegue levar a cabo os valores do Projeto Educativo, centrado na cidadania, respeito pela diferença, solidariedade, disciplina e sentido de pertença?

Diretor - Tenho reuniões periódicas com os funcionários para saberem como devem tratar os pais, os professores. Agora tem sido mais difícil com o agrupamento. Aqui existe uma cultura diferente dos professores e funcionários. Nos outros agrupamentos as coisas eram um bocado diferentes, de modo que ao agrupámos com as outras escolas, as dificuldades que temos ultrapassado e melhorado ano a ano é a relação dos pais, professores, alunos, fazê-los compreender e sentir que a escola é um lugar onde há regras mas também um lugar onde se ouvem as pessoas e onde se atende aos problemas das pessoas. Fundamentalmente, é isso que procuramos fazer sentir. Os pais quando veem falar comigo, mostro que também

precisamos da colaboração deles e de todos. Na criação do agrupamento, os pais colaboraram e colaboram muito comigo nas atividades, no controlo das refeições, eles são um bom complemento no bom funcionamento do agrupamento.

Eu - De que forma o diretor garante a coesão da comunidade escolar?

Diretor - Sim, eu acho que sim, só ele poderá dar essa garantia. Eu acho que é fundamental. Gosto de questionar, de saber o que querem, de ouvir. Eu funciono assim, o espírito de equipa funciona assim e não estamos aqui para recriminar ninguém, mas para manter uma união terá de ser encabeçada pela figura do diretor. Ele é o garante, sem dúvida. Um guia, um orientador, um líder que deve levar os outros atrás de si, com posturas reconhecidas por todos.

Eu - Quais os principais constrangimentos e os pontos fortes que enfrenta diariamente no exercício da função?

Diretor - A gestão do pessoal é o grande problema. Nos professores, atender a cada um, conjugar os interesses dos professores e os problemas que existem, a maior parte esconde os problemas que existem. Destes, também a gestão entre eles e os alunos. Esse é o grande problema. O grande constrangimento não tem nada a ver com a nossa conversa e é o administrativo. A escola, a nível da administração, deixa de ter dinheiro. Estamos a fazer uma ginástica muito grande para que não se note a falta. Este é o grande constrangimento e preocupa-me um bocado, mas não tem nada a ver com a parte pedagógica. A nível pedagógico, o grande problema são as mudanças na administração, as coisas que vêm desatempadamente, que vêm para ontem sempre. Não há uma orientação concreta. Os prazos deles não têm nada a ver com os nossos prazos e as coisas chocam. Vou dar um exemplo: nós temos de ter as turmas todas lançadas até dia ao dia 15 e os resultados dos exames saem a dia 13, portando é preciso os alunos matricularem-se para depois se proceder a isso.

Eu - Tem sido fácil conquistar os docentes e assistentes operacionais no compromisso de melhoria? Quais as principais dificuldades?

Diretor – Sem dúvida que gerir o fator humano e as opiniões que todos querem ter não é tarefa fácil. Nem sempre são as melhores e não vêm contribuir para melhorar. Até numa coisa delicada na escola que é a avaliação dos professores. Em relação à avaliação dos alunos, por vezes também tenho de intervir diretamente por razões até humanas. A

avaliação dos alunos é uma situação difícil e muito mais complicada. Muitas vezes os professores não respeitam as indicações tomadas em grupo e pensam fazer à maneira deles e as coisas não funcionam tão bem. O mesmo se passa com os assistentes operacionais.

Eu - Considera o sentido de pertença organizacional um constrangimento ou uma mais-valia? Que estratégias utiliza para estimular o sentido de pertença?

Diretor – Sem dúvida. Para já tento integrá-los quando chegam. Tenho reuniões com as pessoas novas para lhes fazer ver que estão cá e que estão connosco. Tentamos conjugar horários. Eu tento sempre elevar o carácter humano nesta coisa chamada gestão. Eu tento integrar estas pessoas, pô-los em equipa, pô-los a trabalhar, convido-os a fazer isto ou aquilo para não se sentirem desintegrados. E a verdade é que, depois, eles telefonam-me para saber como estamos, para perguntar coisas. Eu dou sempre a minha opinião e noto que há uma boa ligação depois, quando saem.

Eu - Que mecanismos utiliza para suscitar a mudança de postura e cultura do agrupamento/escola, no sentido de criar mais hábitos de participação e de trabalho colaborativo?

Diretor - Eu penso que há trabalho colaborativo, por isso faço tantas reuniões, principalmente de disciplina. Eu promovo reuniões mais particulares, 3, 4 pessoas, para saber os problemas que há, oferecer ajuda... Eu falo, normalmente, com o relacionamento e o andar do grupo com todos os coordenadores de disciplinas, várias vezes por mês para saber como as coisas vão. Encontramo-nos particularmente, independentemente das reuniões.

Eu - Como pensa que é visto pelos docentes e pelos assistentes operacionais?

Diretor - Uma das críticas que me fazem a maior parte das vezes é que sou muito diretivo. É evidente que eu digo às pessoas que eu quero saber tudo. Não é para estar a controlar, é para estar informado. Quanto mais informação tiver, menos probabilidade de erro. O que é certo é que, quando eu digo “faz isto, faz aquilo” e delego as coisas, normalmente não correm à minha maneira e tenho que intervir sempre.

Há diretores que delegam mais e passam menos tempo na escola. Eu sou criticado no sentido de dar tanto tempo à escola. Às 9.30 já cá estou e sou o último a sair da escola. Quero ver se começo a cortar esta situação. É um hábito que eu tenho, gosto de estar aqui, vou fazendo as coisas. Estou em casa.

Eu - De que forma tem em consideração as perspectivas e opiniões dos docentes e assistentes operacionais?

Diretor – Aqui as pessoas sabem que há uma cultura de participação. A minha porta está sempre aberta e podem entrar com opiniões, sugestões. Vêm os professores, os assistentes, os pais também são ouvidos e trazem as suas propostas. Eu analiso e recolho tudo o que considero útil ao bom funcionamento desta casa.

Eu - Como responde às críticas que lhe são feitas?

Diretor - Agora na avaliação externa vieram as críticas e os resultados foram bastante bons a nível da gestão que é seguida e a avaliação interna a nível disciplinar também apresentou boas críticas. É evidente que o responsável máximo sou eu mas tb há as estruturas intermédias que intervêm, os diretores de turma, o GID, os gabinetes...Quando atuo diretamente as coisas resolvem-se mais rapidamente. Eu tento olhar sempre para as boas críticas.

Eu- Que estratégias utiliza para motivar os outros no sentido de alcançarem os objetivos que pretende?

Diretor – Nas reuniões, formais ou informais, que faço, apresento claramente o que pretendo. Faço ver o caminho e as estratégias para se alcançarem esses objetivos. Normalmente, as pessoas ouvem e concordam. Às vezes, apresentam também as suas opiniões, pontos de vista, perspectivas. Juntos, temos chegado a consensos.

Eu - De que forma exprime a sua satisfação quando os outros correspondem às suas expectativas?

Diretor - Reconheço e acho muito importante. Eu não agradeço o trabalho que as pessoas e as equipas têm, mas gosto de reconhecer nos órgãos devidos o trabalho todos que têm e fazem. As pessoas podem ter muito boa vontade, mas tem de haver um incentivo, uma mola.

Eu - Reconhece os seus pontos fortes e fragilidades? Como o faz?

Diretor- Costumo estar atento aos resultados, às consequências das minhas ações e intervenções. Gosto de ouvir as opiniões de todos, ouço sempre os coordenadores dos departamentos, dos diretores de turma, as estruturas intermédias. Sempre que percebo que alguma coisa não correu como previa, autoanaliso-me e, se necessário, mudo a minha

opinião. Eu costumo trabalhar em conjunto com as pessoas. Esta minha capacidade de me analisar é um dos meus pontos fortes. Depois, vejo todos como pessoas. O facto de gostar que tudo passe por mim, poderá ser, para alguns, um ponto fraco, mas é também uma garantia de que as coisas se fazem.

Eu - Que estratégias costuma utilizar para gerir situações mais difíceis e com o stress?

Diretor - É intervir diretamente, sem dar a entender que estou a ultrapassar a pessoa mas falando com ela, fazendo perguntas.. Se necessário, já tive situações em que intervenho mesmo.

Eu - Já recorreu ao poder de forma mais vincada para fazer valer os seus interesses?

Se sim, como o fez?

Diretor - Já, não muitas vezes, mas já o fiz. Quando acho que é mesmo fundamental e está em causa o nome da escola ou é uma situação mesmo complicada, eu intervenho diretamente.

Eu - Na abordagem que faz aos intervenientes do processo educativo, considera ser um diretor mais assertivo ou diretivo? Exemplifique.

Diretor - É um defeito que eu tenho é ser muito diretivo. Assertivo, sou mas de maneira muito discreta, acho que há muitas maneiras de dizer as coisas. Diretivo sou, porque faço com que as coisas quase todas passem por mim. As que não passam eu delego e infelizmente não delego mais porque não vejo que haja um incentivo e uma entrega como eu tenho com as outras pessoas e fico um bocado dececionado.

Muito obrigada pelo tempo que disponibilizou!

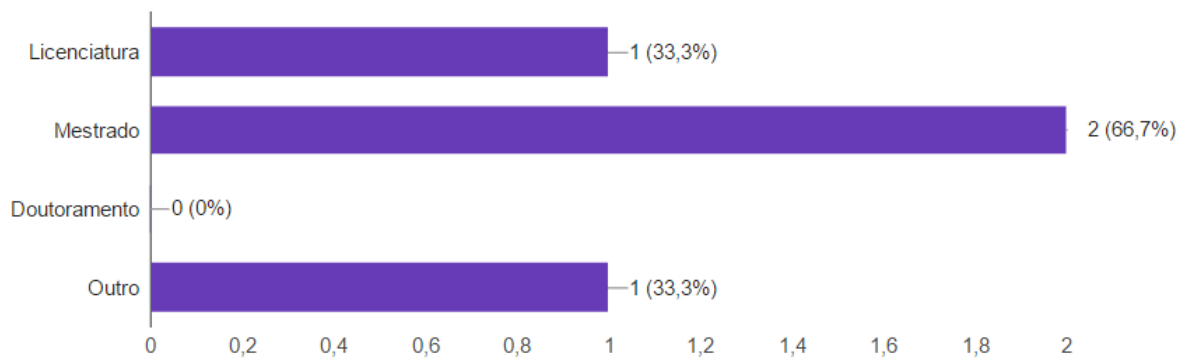
Anexo 5 – Gráficos dos questionários

Gráficos - Questionários Diretor

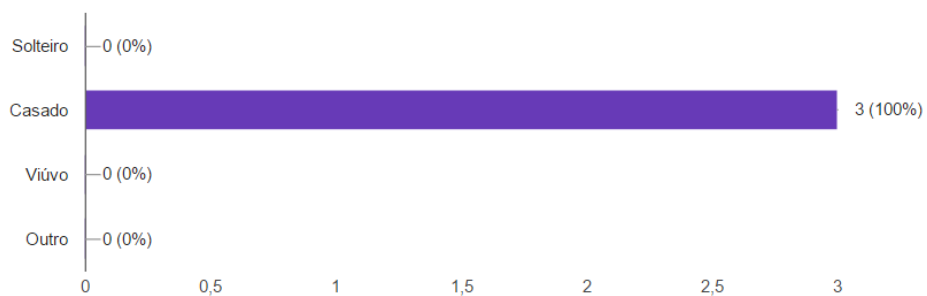
Idade (2 respostas)



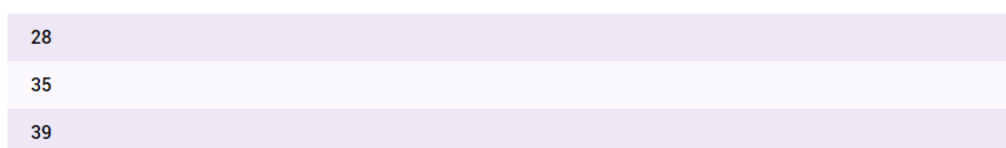
Habilitações Literárias (3 respostas)



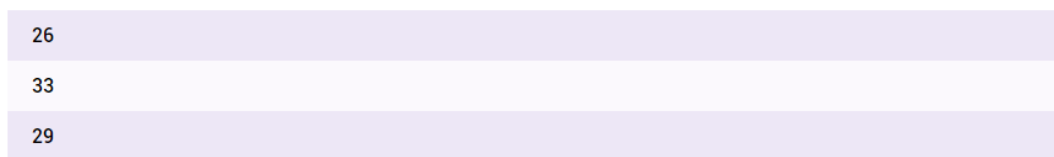
Estado Civil (3 respostas)



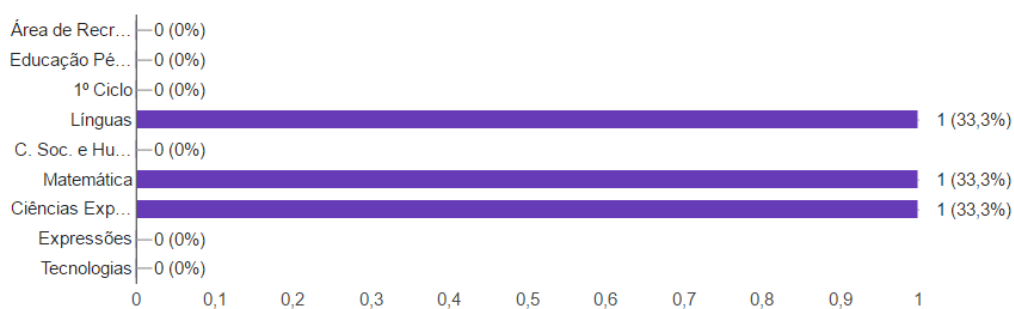
Tempo de Serviço total (em anos) (3 respostas)



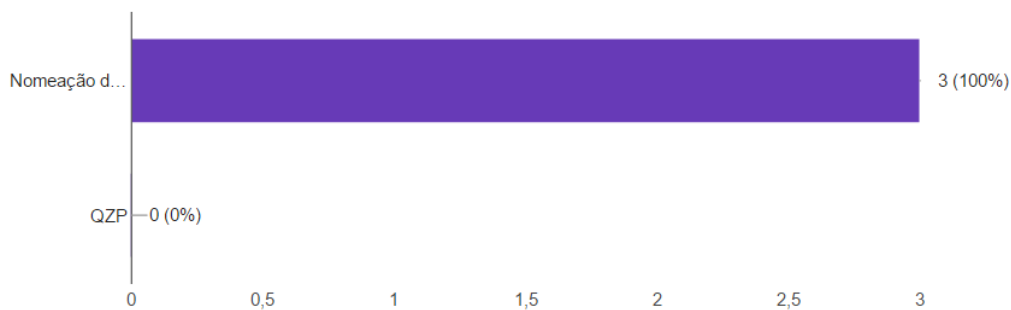
Tempo de Serviço nesta Instituição (em anos) (3 respostas)



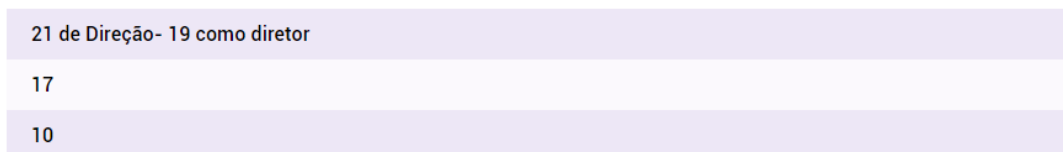
Área de recrutamento (3 respostas)



Categoria Profissional (3 respostas)



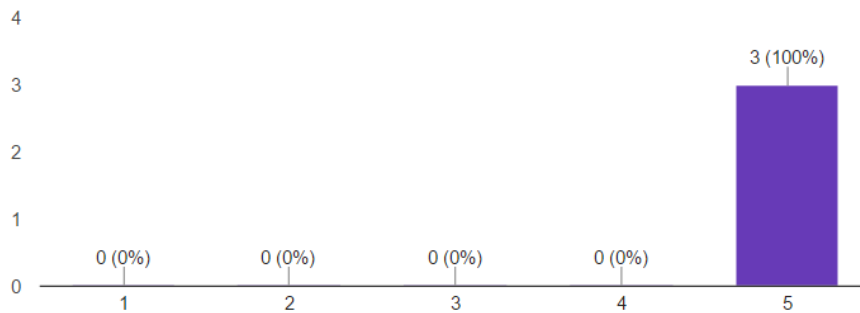
Tempo no cargo como Diretor (3 respostas)



1.Sinto que sou capaz de ler as minhas próprias emoções

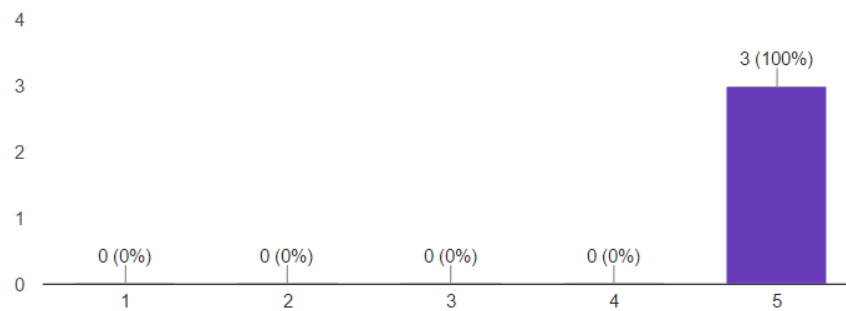
Parte II - Escala de Inteligência Emocional - Moreno, C. (2012)

Na qualidade de Diretor(a) da escola.... (3 respostas)



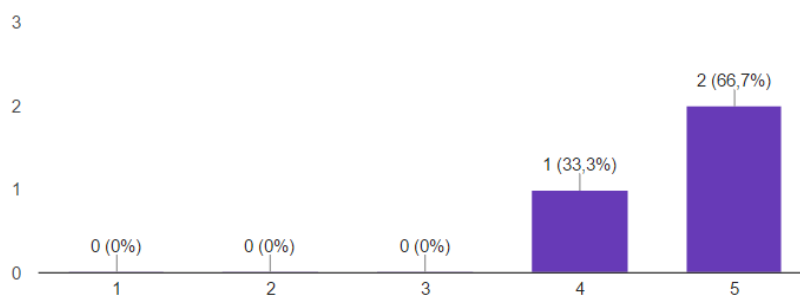
2.Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões

(3 respostas)



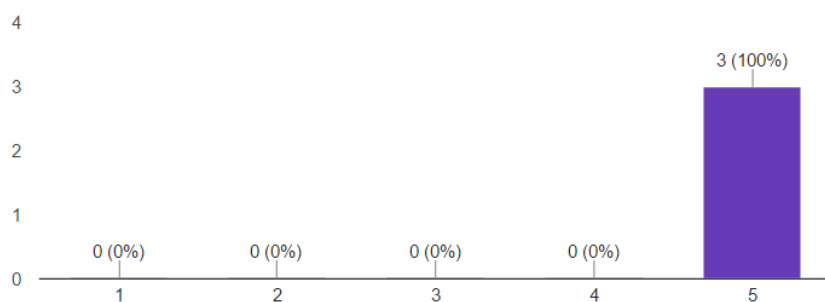
3.Enfatizo as vantagens de ter um sentido de missão comum na instituição

(3 respostas)



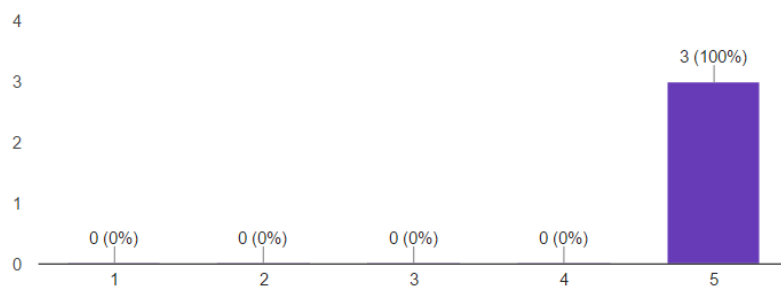
4.Reconheço os meus valores e objetivos

(3 respostas)



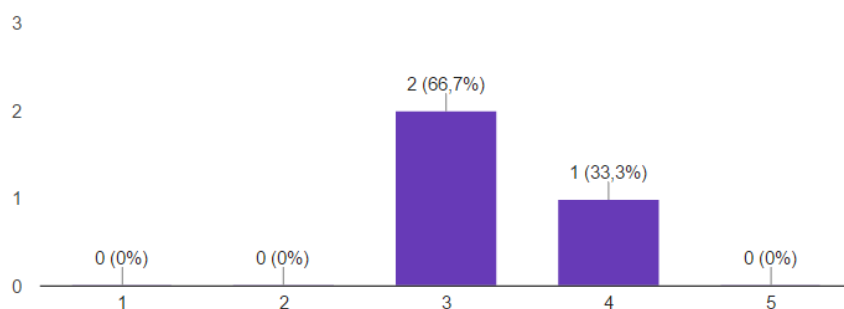
5.Reflito sobre as criticas que me são feitas e verifico se são ou não adequadas

(3 respostas)



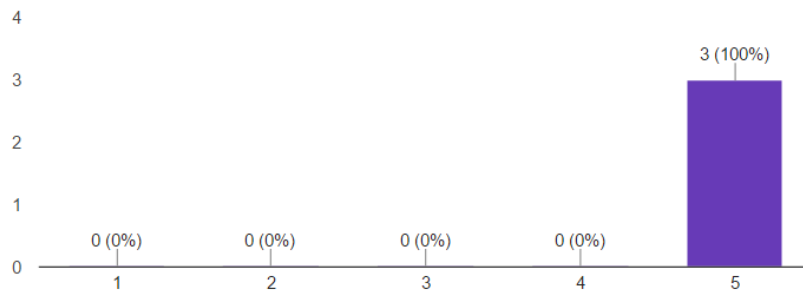
6.Reajo de forma instintiva na resolução de problemas

(3 respostas)



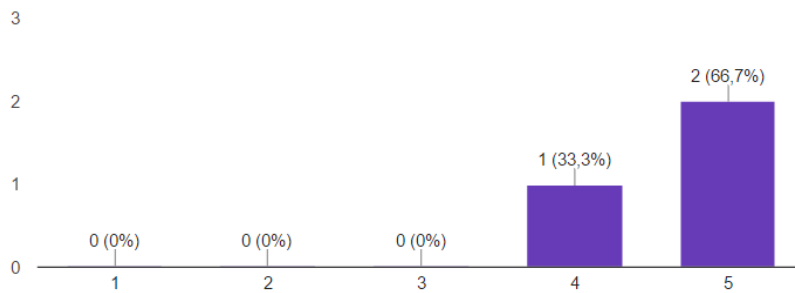
7.Gosto de aperfeiçoar as competências pessoais

(3 respostas)



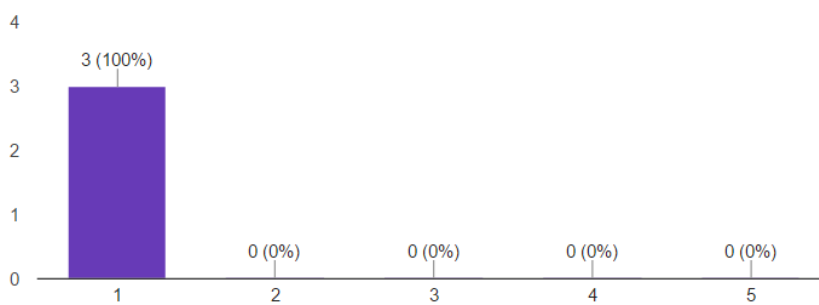
8. Tenho consciência das minhas forças e limites

(3 respostas)



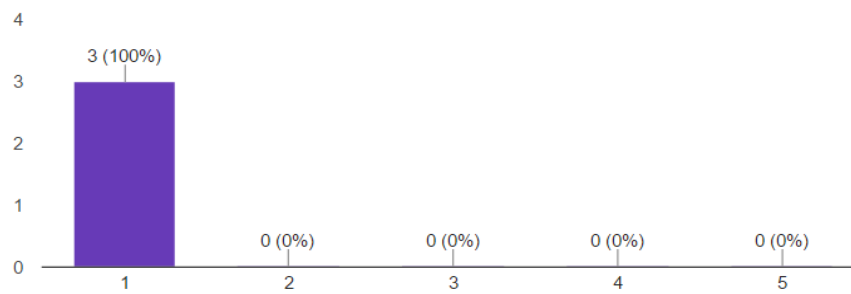
9. Estou ausente quando precisam de mim

(3 respostas)



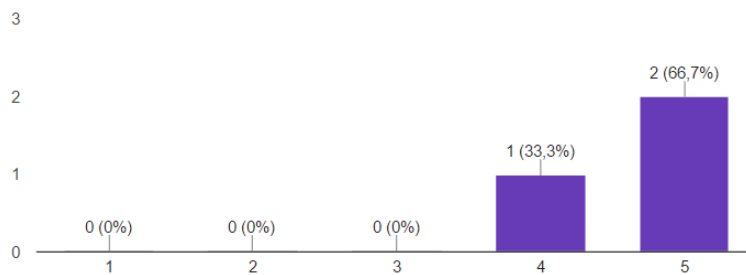
10. Atuo apenas quando os problemas se tornam manifestos

(3 respostas)



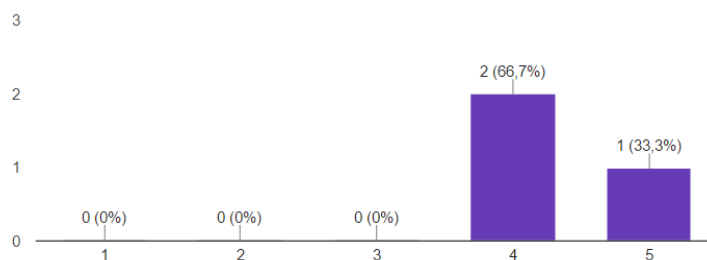
11. Controlo os impulsos e as emoções negativas

(3 respostas)



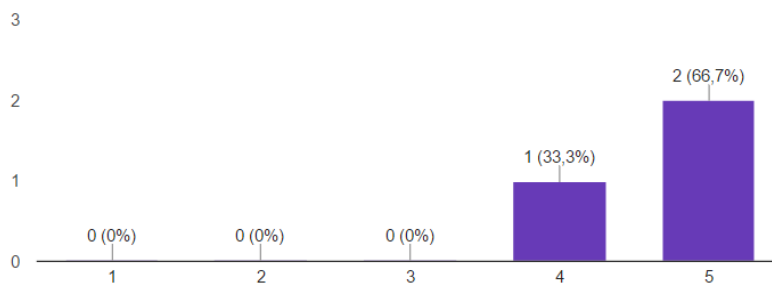
12. Invisto o meu tempo ajudando os docentes a resolver problemas

(3 respostas)



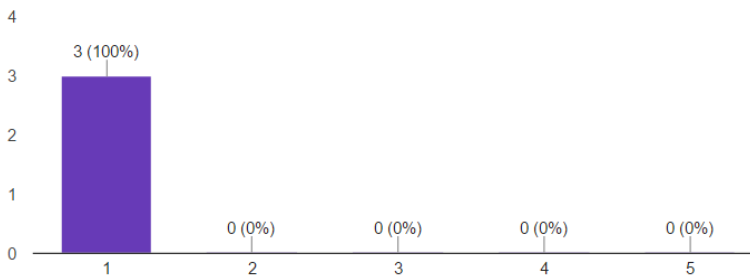
13. Inspiro otimismo, confiança e transparência

(3 respostas)



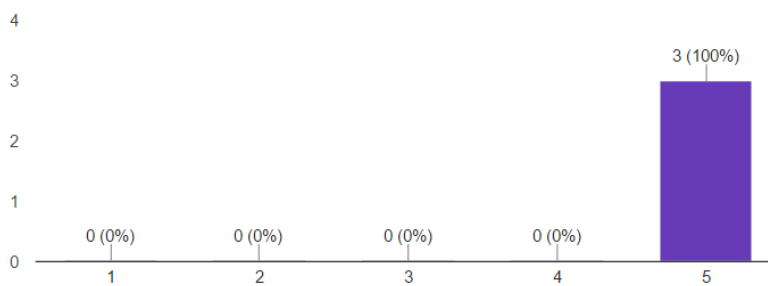
14. Na tomada de decisões, procuro esquivar-me dessa responsabilidade

(3 respostas)



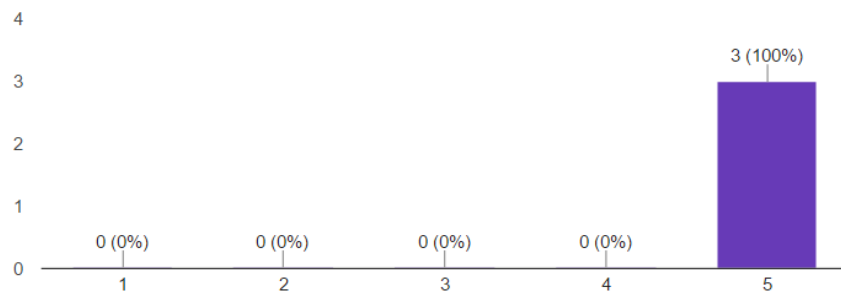
15. Adapto-me com flexibilidade a ambientes de mudança

(3 respostas)



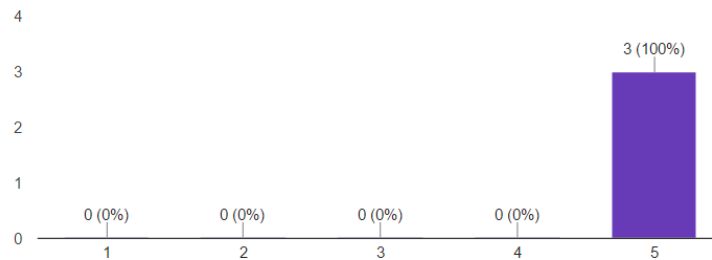
16. Na instituição, preocupo-me em fazer cada vez mais e melhor

(3 respostas)



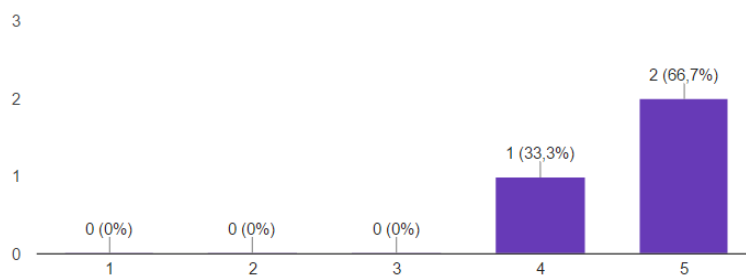
17. Compreendo a perspetiva dos outros e interesso-me pelos seus problemas

(3 respostas)



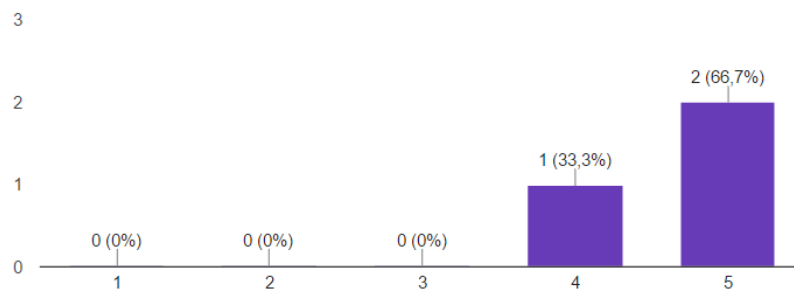
18. Trato os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo

(3 respostas)



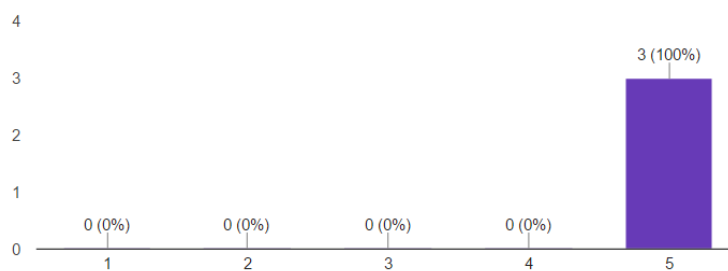
19. Concentro a minha total atenção ao lidar com erros, reclamações e falhas

(3 respostas)



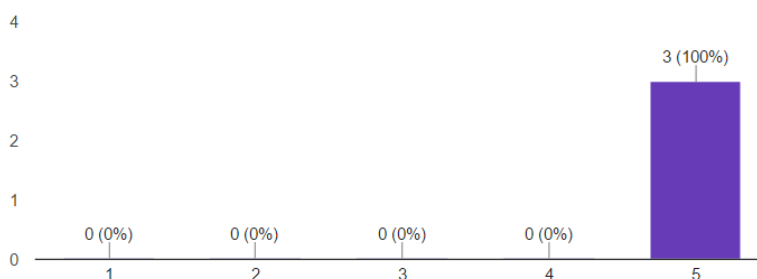
20. Sinto que sou eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho

(3 respostas)



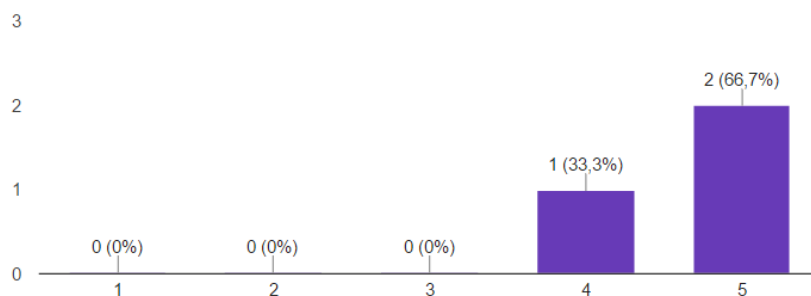
21. Exprimo satisfação quando os outros correspondem às expetativas

(3 respostas)



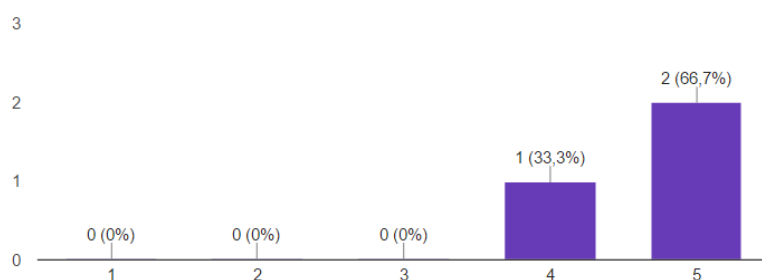
22. Ajudo os outros a desenvolver os seus pontos fortes

(3 respostas)



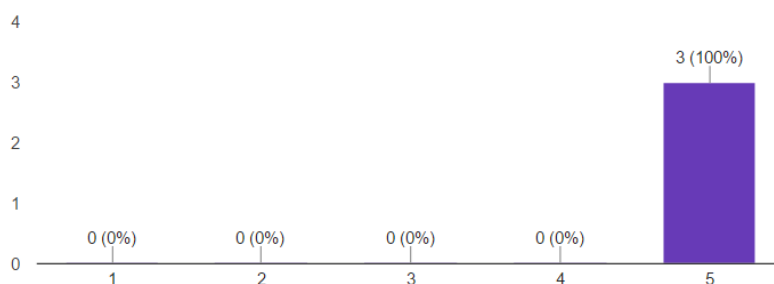
23. Reconheço e satisfaço as necessidades da comunidade educativa

(3 respostas)



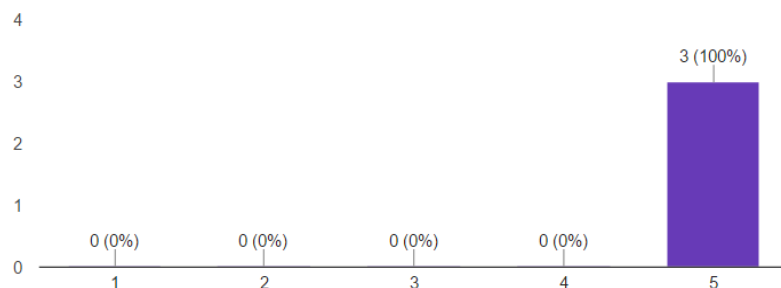
24. Falo com entusiasmo e comunicação sobre o que precisa de ser melhorado

(3 respostas)



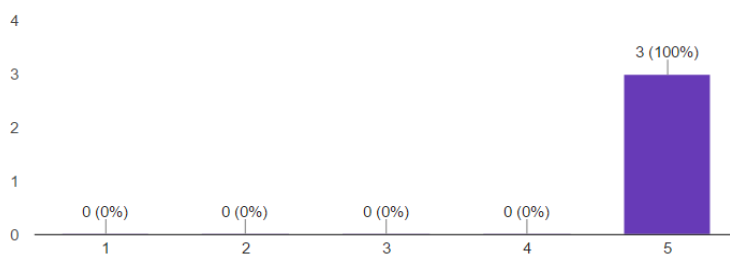
25. Lidero e motivo os docentes para obter sucesso

(3 respostas)



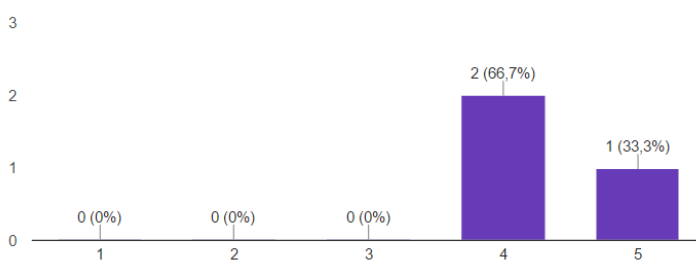
26. Desenvolvo estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos, não esperados

(3 respostas)



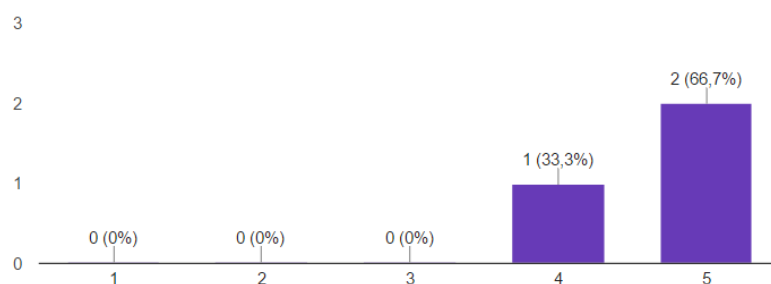
27. Uso métodos de liderança que são satisfatórios

(3 respostas)



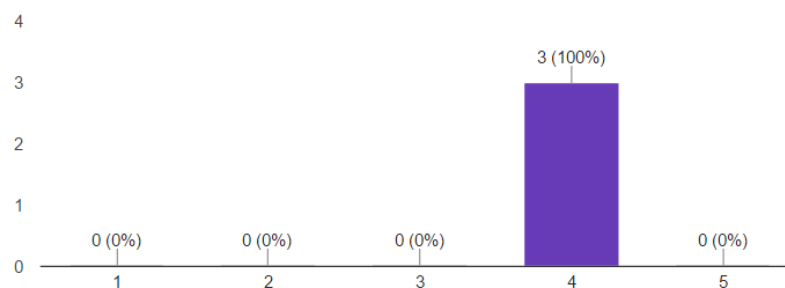
28. Procuo dar novas orientações e oriento as pessoas nos novos caminhos

(3 respostas)



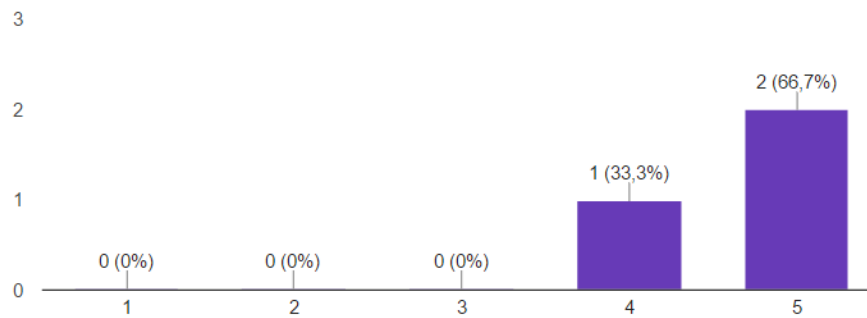
29. Resolvo eficazmente desacordos e disputas

(3 respostas)



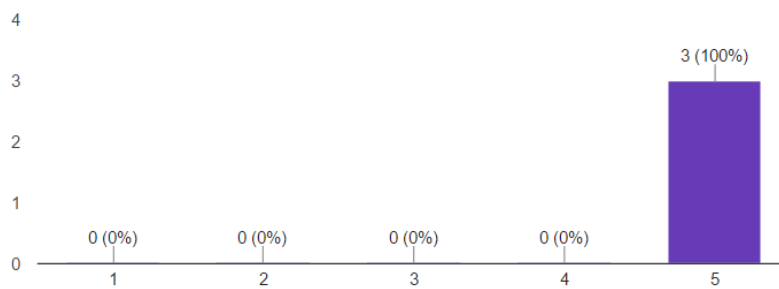
30. Cultivo e mantenho redes de relações

(3 respostas)



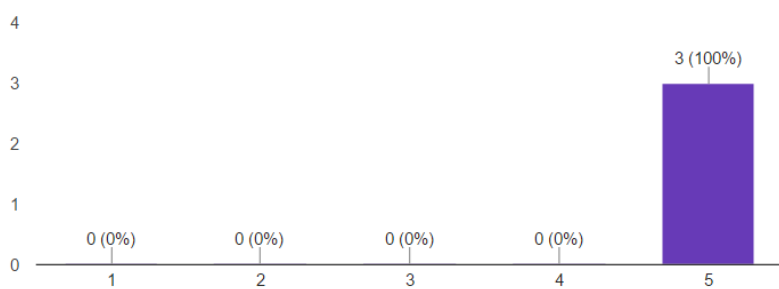
31. Gero espírito de equipa com o objetivo de alcançar a missão da instituição

(3 respostas)



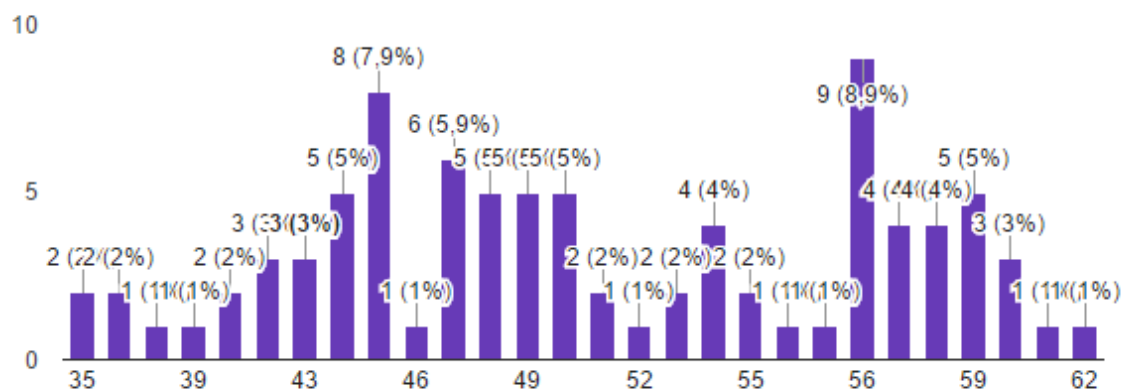
32. Ultrapasso os meus interesses pessoais em prol do grupo

(3 respostas)

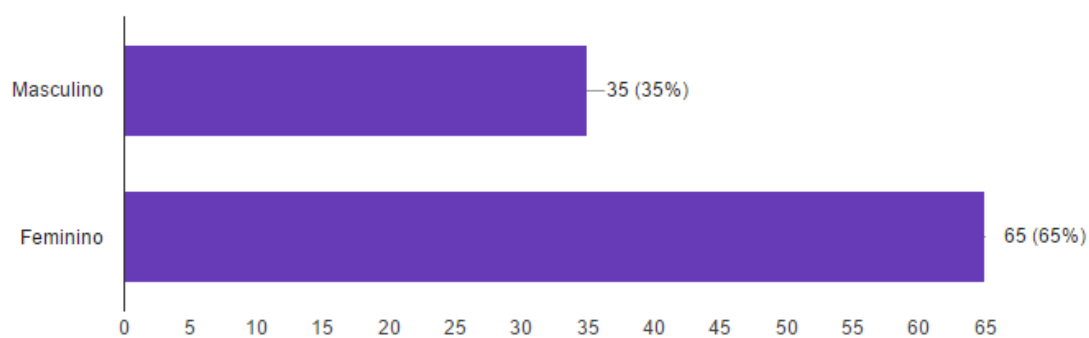


Gráficos - Questionários Professores

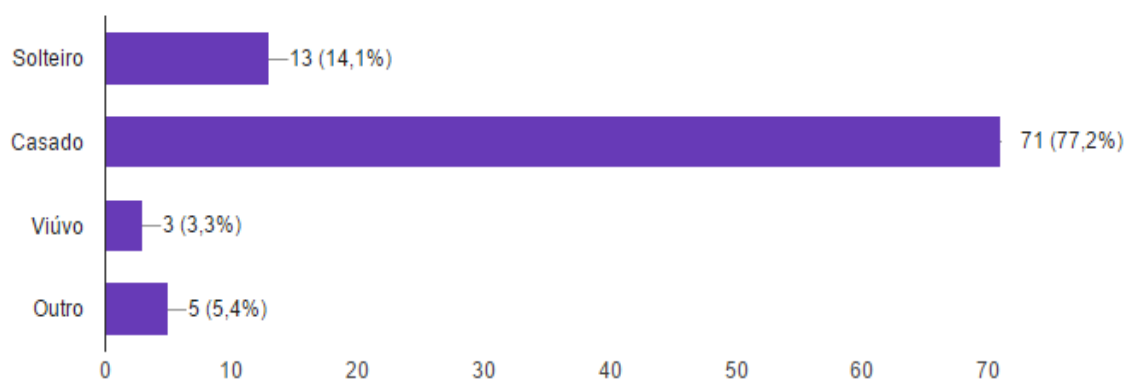
Idade (89 respostas)



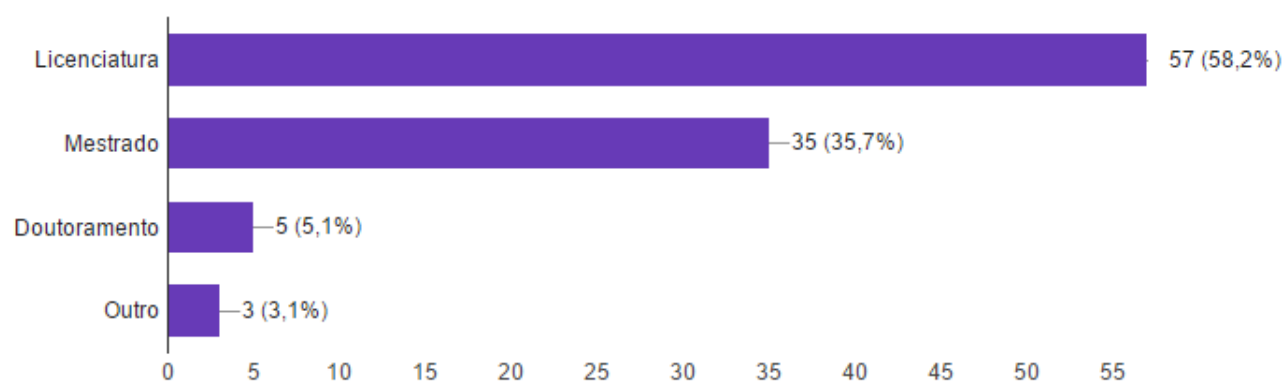
Género (100 respostas)



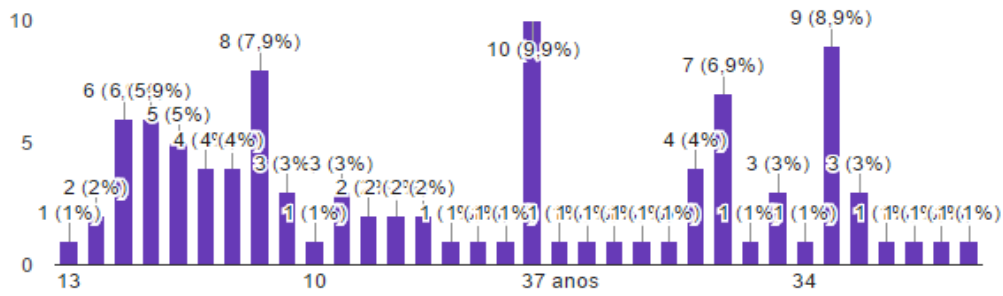
Estado civil (92 respostas)



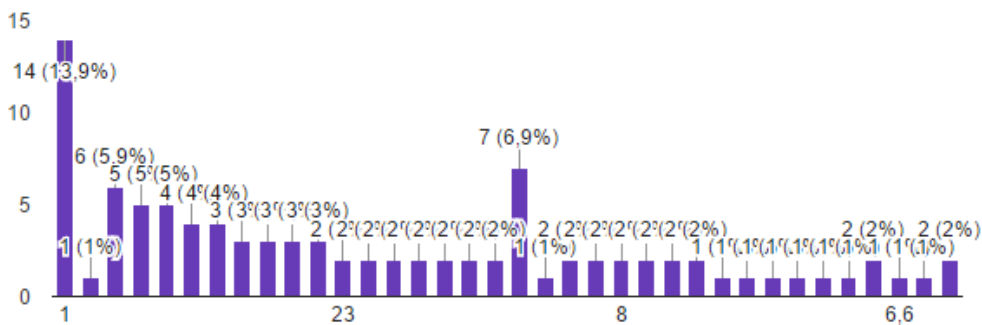
Habilitações Literárias (98 respostas)



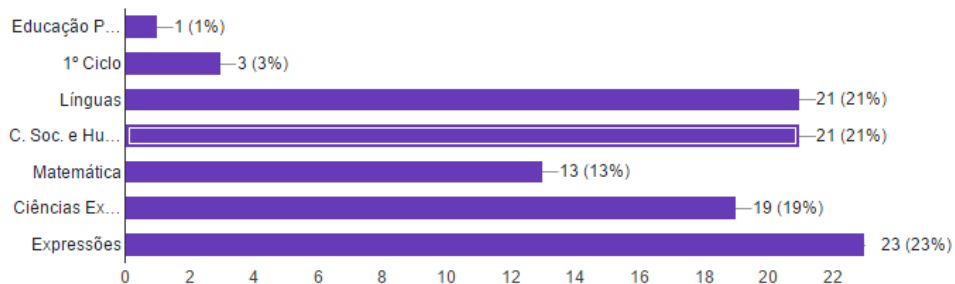
Tempo de serviço total (em anos) (99 respostas)



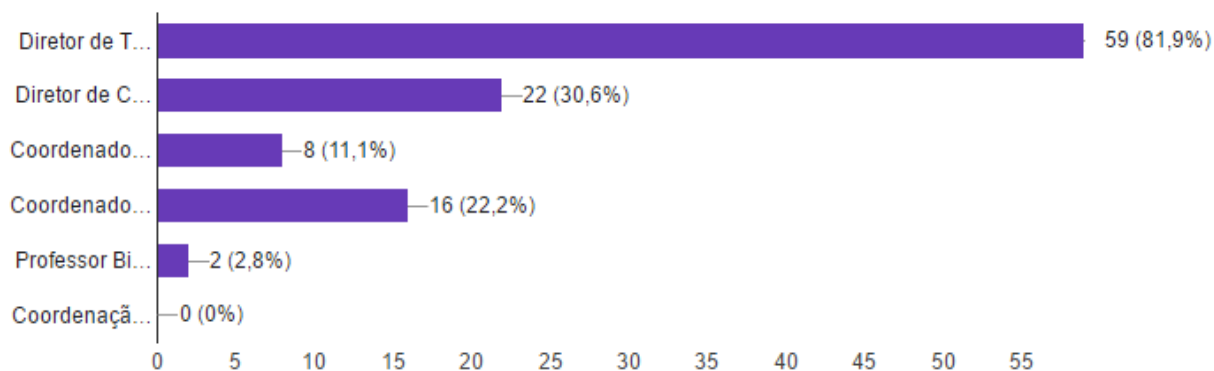
Tempo de serviço nesta instituição (em anos) (97 respostas)



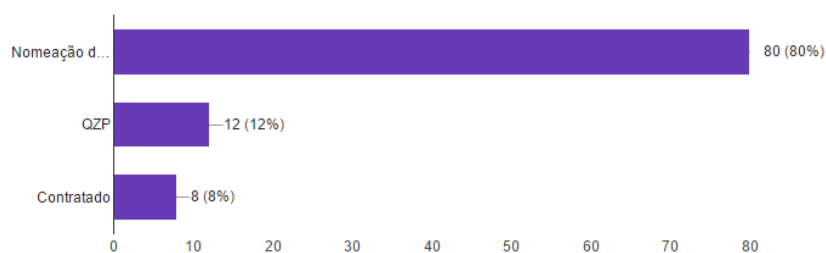
Área de Recrutamento (100 respostas)



Cargos desempenhados (72 respostas)



Categoria Profissional (100 respostas)

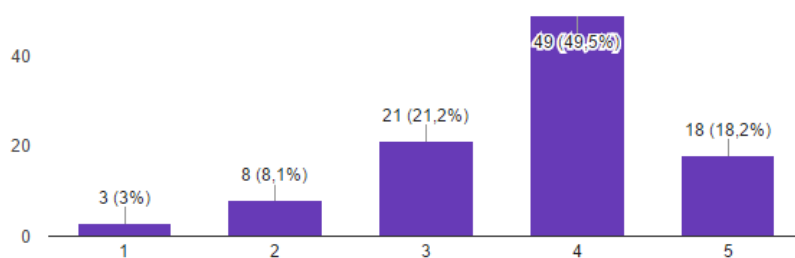


Parte II - Escala de Inteligência Emocional – Moreno, C (2012)

Considero que o Diretor da minha escola... (100 respostas)

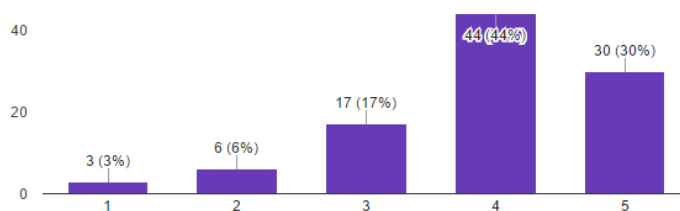
1.É capaz de ler as suas próprias emoções

Considero que o Diretor da minha escola.... (99 respostas)



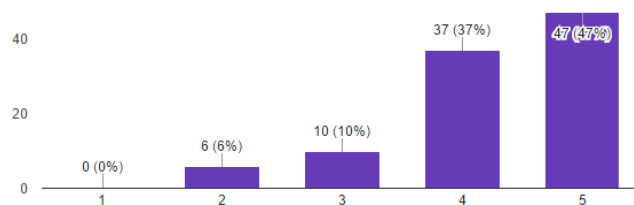
2. Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões

(100 respostas)



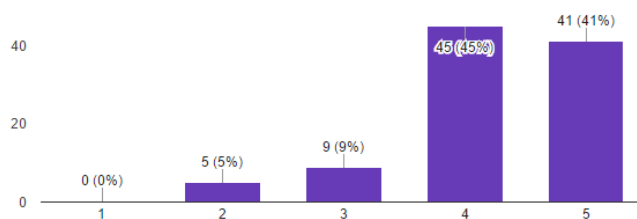
3. Enfatiza as vantagens de ter um sentido de missão comum na instituição

(100 respostas)



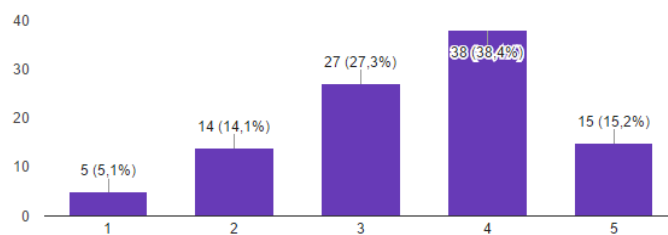
4. Reconhece os meus valores e objetivos

(100 respostas)



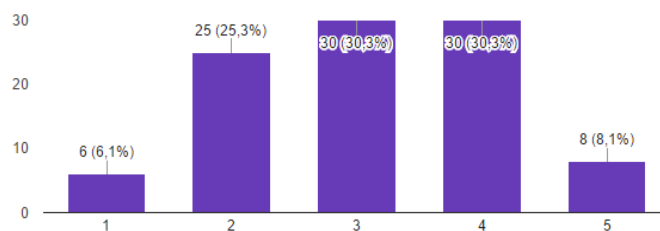
5. Reflete sobre as críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas

(99 respostas)



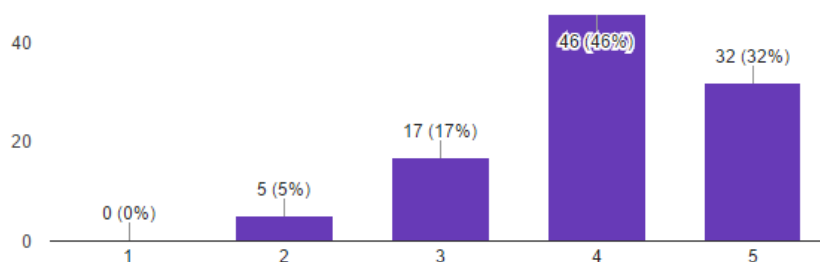
6. Reage de forma instintiva na resolução de problemas

(99 respostas)



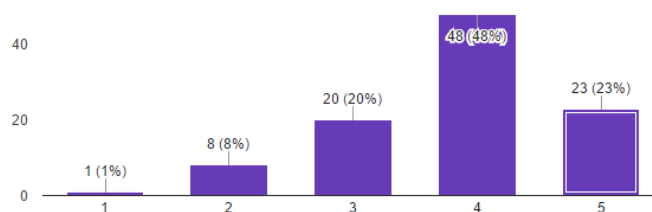
7. Gosta de aperfeiçoar as competências pessoais

(100 respostas)



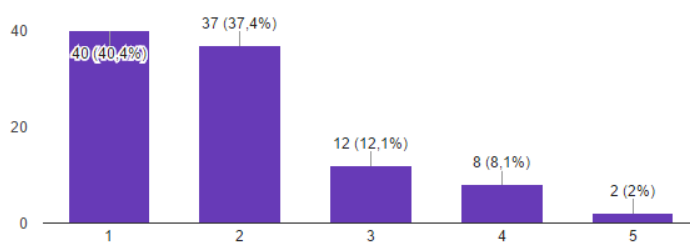
8. Tem consciência das suas forças e limites

(100 respostas)



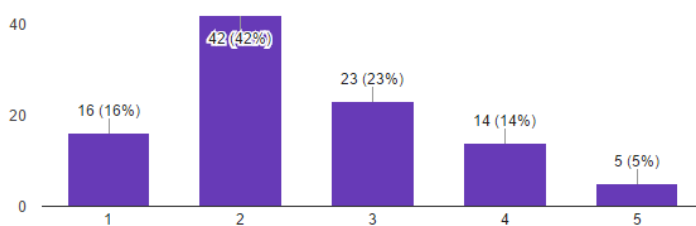
9. Está ausente quando precisam dele

(99 respostas)



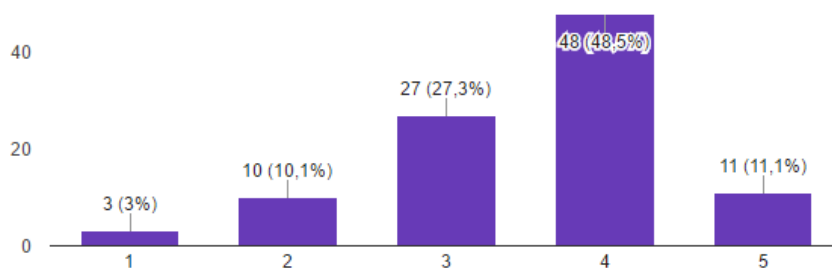
10. Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos

(100 respostas)



11. Controla os impulsos e as emoções negativas

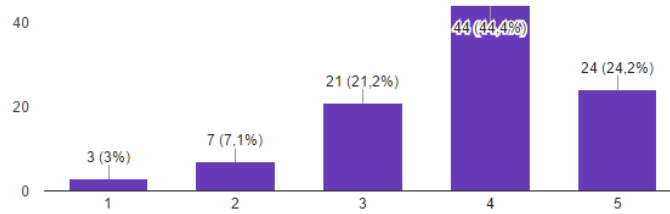
(99 respostas)



12.

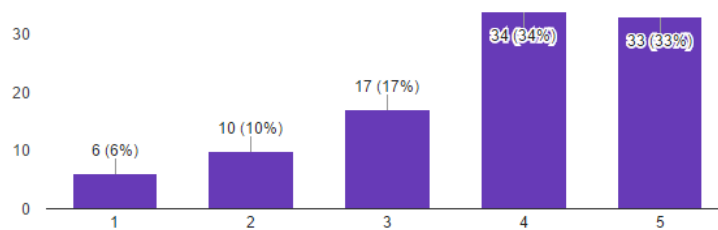
12. Investe o seu tempo ajudando os docentes a resolver problemas

(99 respostas)



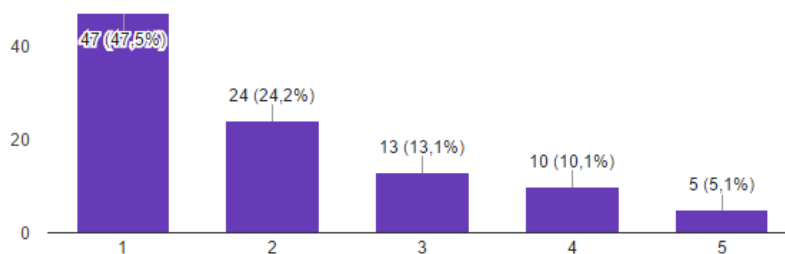
13. Inspira otimismo, confiança e transparência

(100 respostas)



14. Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade

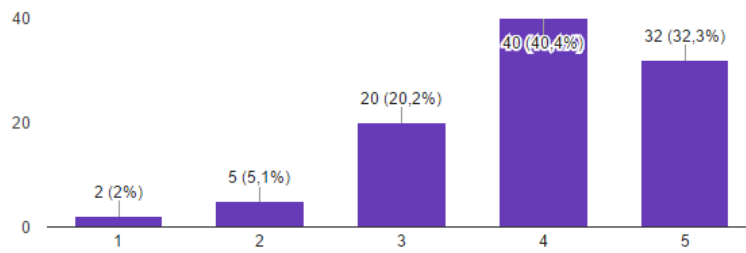
(99 respostas)



15.

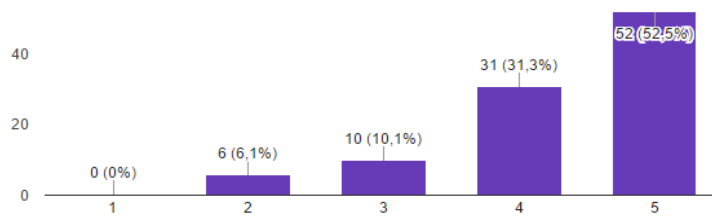
15. Adapta-se com flexibilidade a ambientes de mudança

(99 respostas)



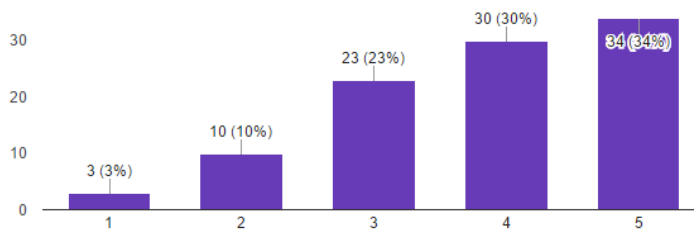
16. Na instituição, preocupa-se em fazer cada vez mais e melhor

(99 respostas)



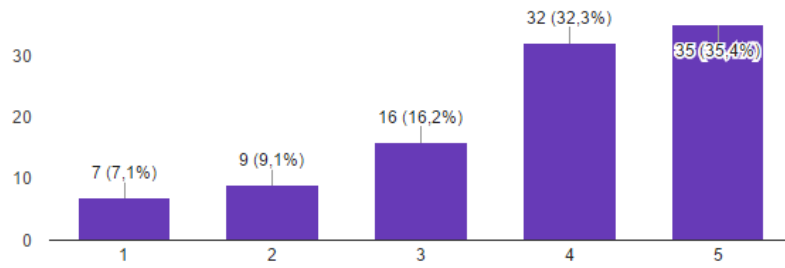
17. Compreende a perspectiva dos outros e interessa-se pelos seus problemas

(100 respostas)



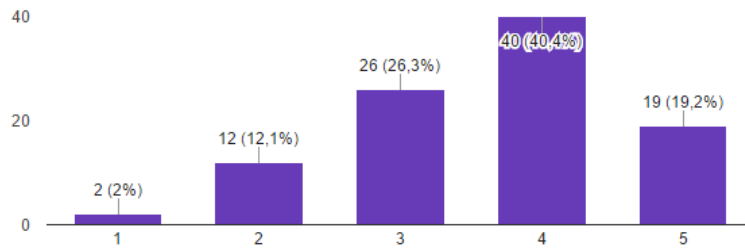
18. Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo

(99 respostas)



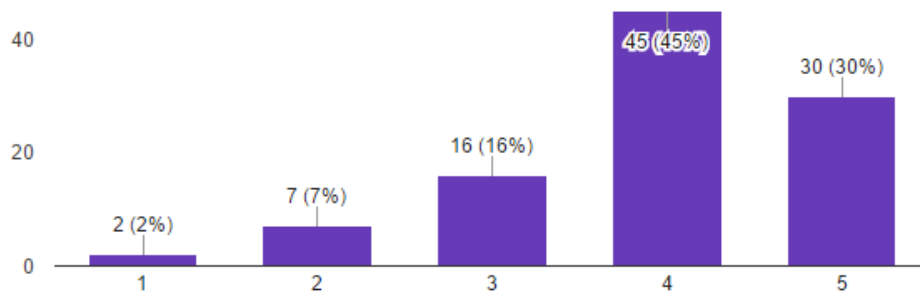
19. Concentra a sua total atenção ao lidar com erros, reclamações e falhas

(99 respostas)



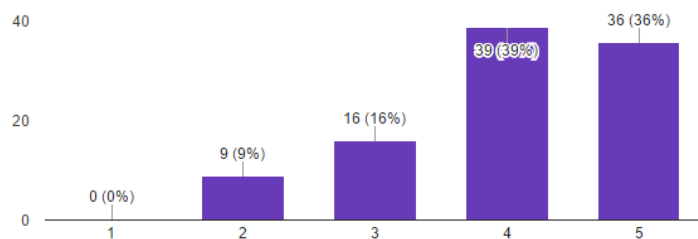
20. Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho

(100 respostas)



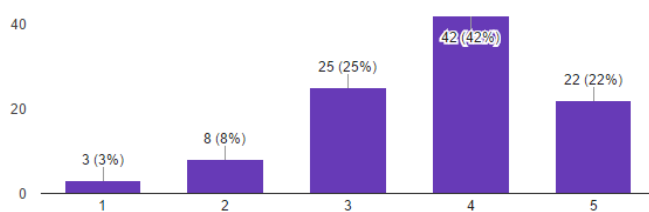
21. Exprime satisfação quando os outros correspondem às expectativas

(100 respostas)



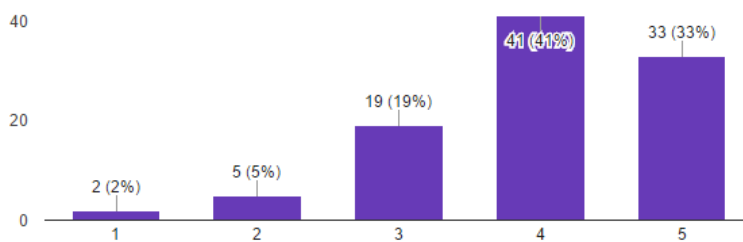
22. Ajuda os outros a desenvolver os seus pontos fortes

(100 respostas)



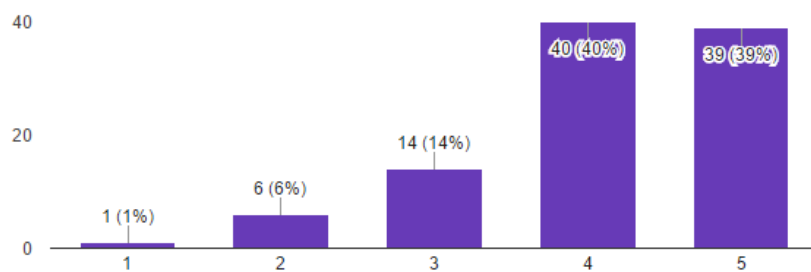
23. Reconhece e satisfaz as necessidades da comunidade educativa

(100 respostas)



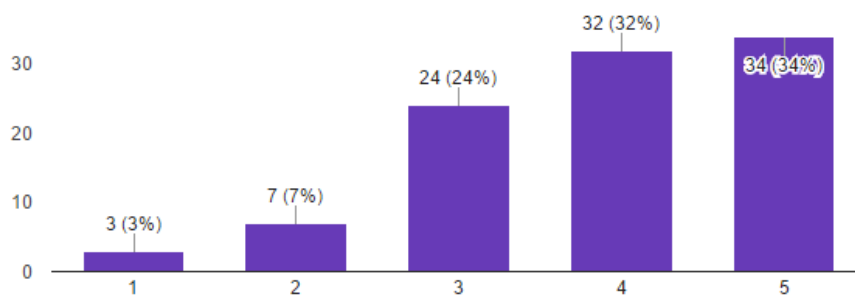
24. Fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser melhorado

(100 respostas)



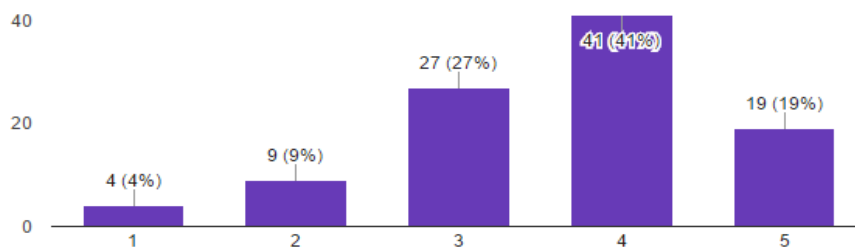
25. Lidera e motiva os docentes para obter sucesso

(100 respostas)



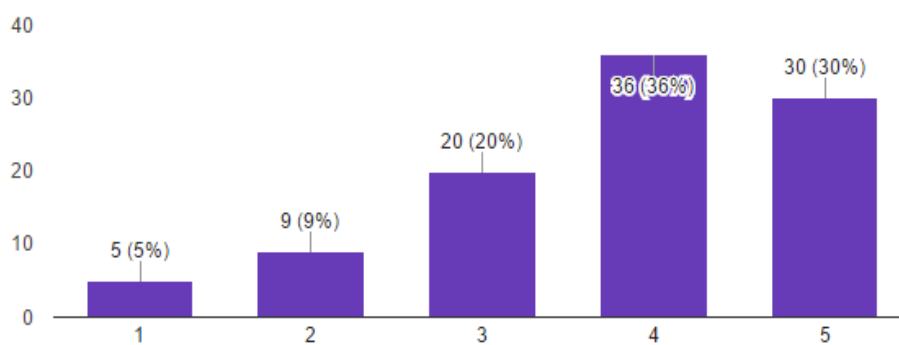
26. Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos, não esperados

(100 respostas)



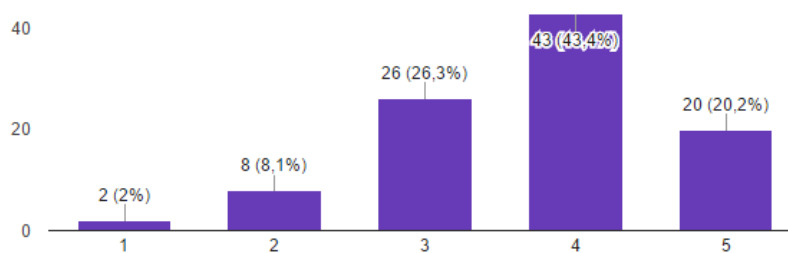
27. Usa métodos de liderança que são satisfatórios

(100 respostas)



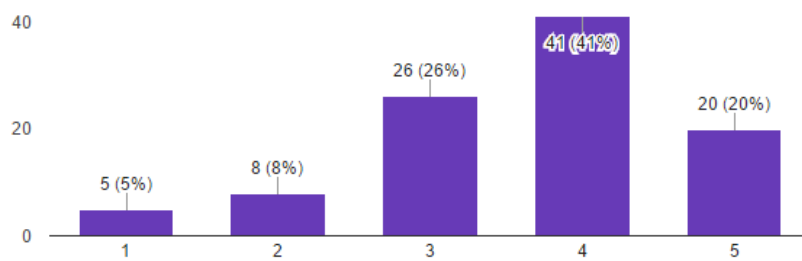
28. Procura dar novas orientações e orienta as pessoas nos novos caminhos

(99 respostas)



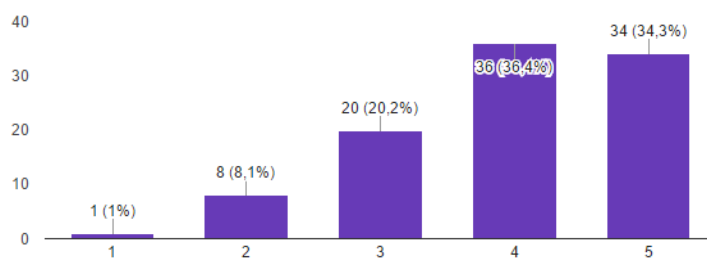
29. Resolve eficazmente desacordos e disputas

(100 respostas)

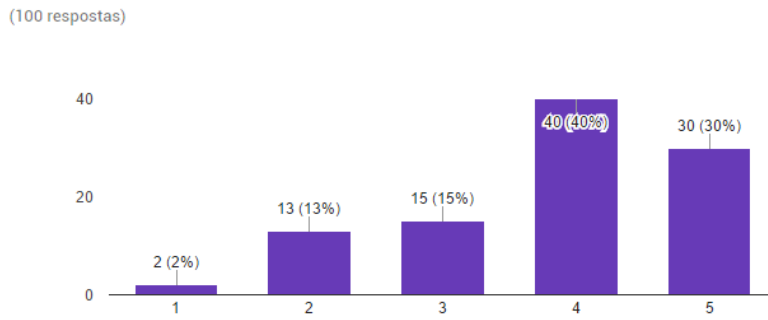


30. Cultiva e mantém redes de relações

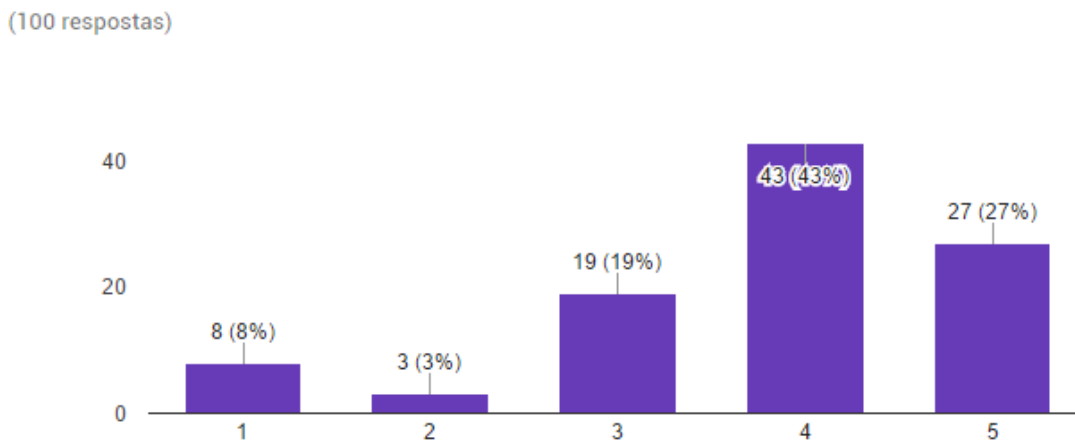
(99 respostas)



31. Gera espírito de equipa com o objetivo de alcançar a missão da instituição

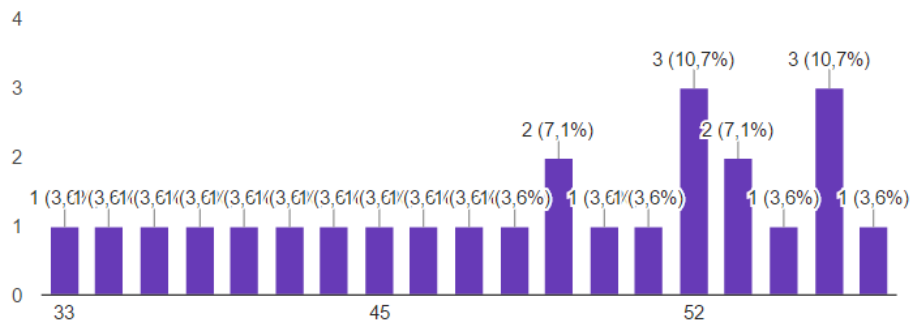


32. Ultrapassa os meus interesses pessoais em prol do grupo

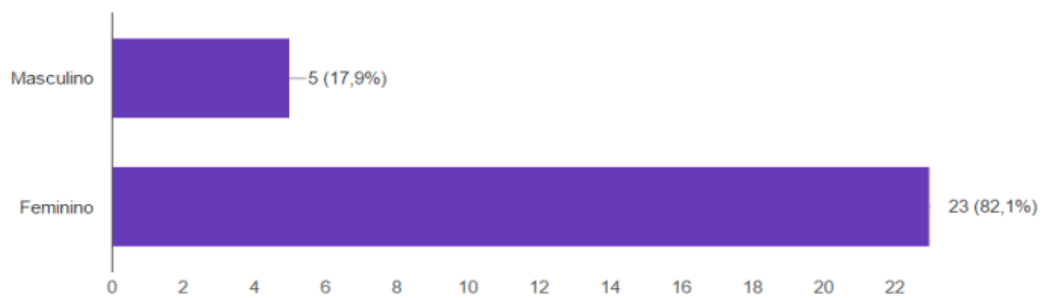


Gráficos – Questionários Assistentes Operacionais

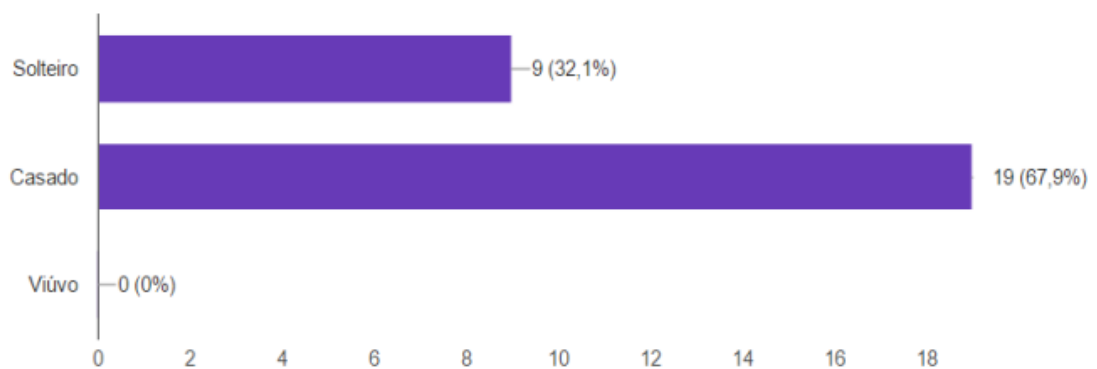
Idade (25 respostas)



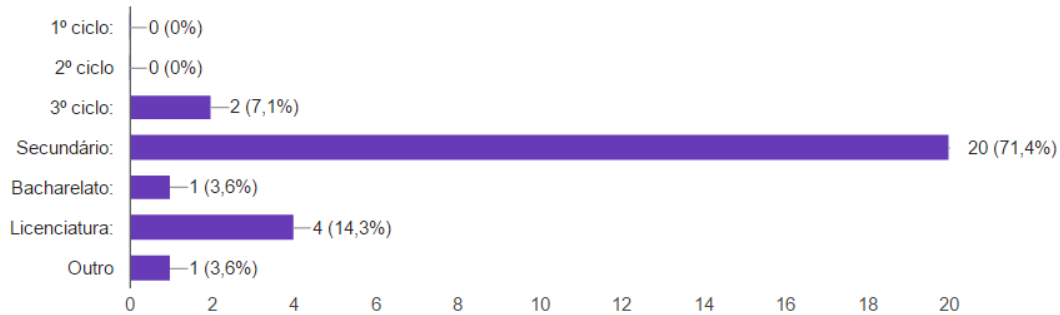
Género (28 respostas)



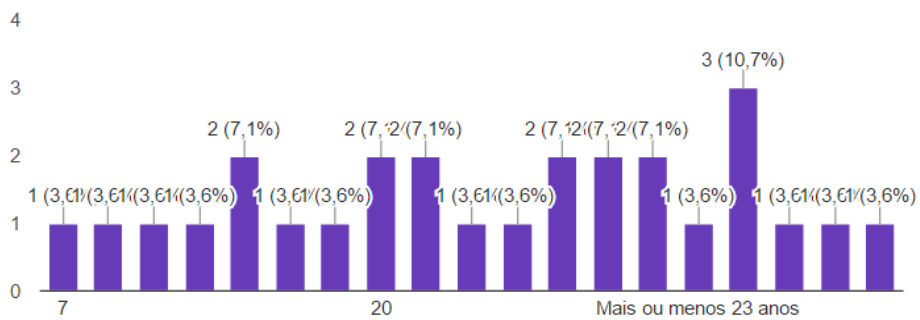
Estado civil (28 respostas)



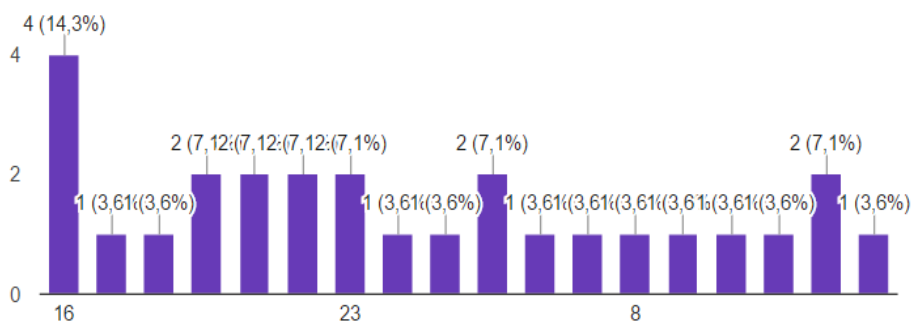
Habilitações Literárias (28 respostas)



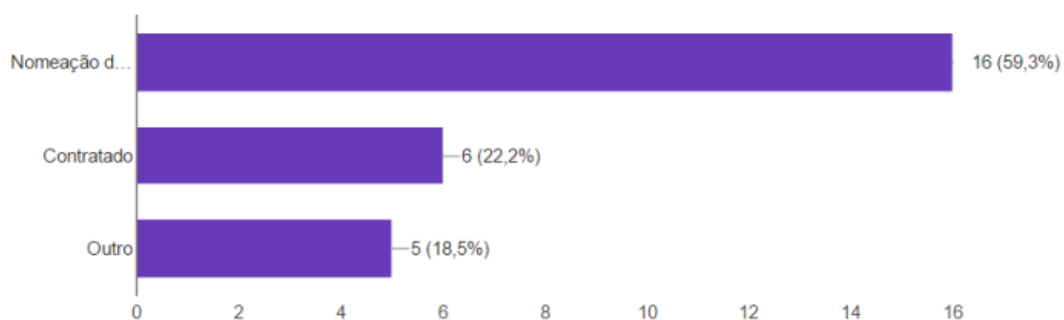
Tempo de Serviço total (em anos) (27 respostas)



Tempo de Serviço nesta Instituição (em anos) (27 respostas)



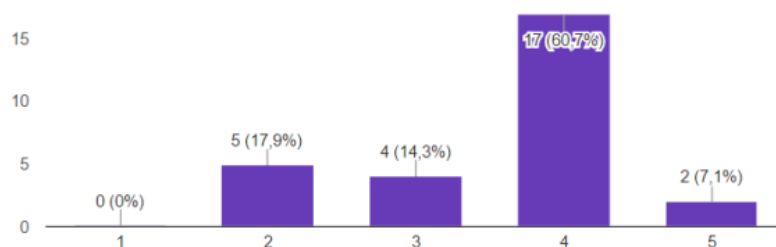
Categoria Profissional (27 respostas)



1. É capaz de ler as suas próprias emoções

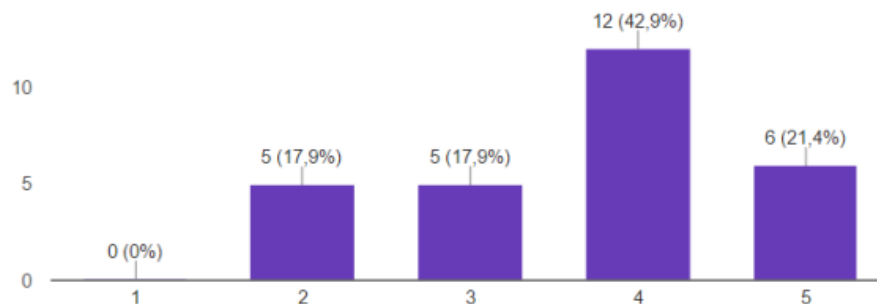
Parte II - Escala de Inteligência Emocional -Moreno, C. (2012)

Considero o Diretor da minha Escola... (28 respostas)



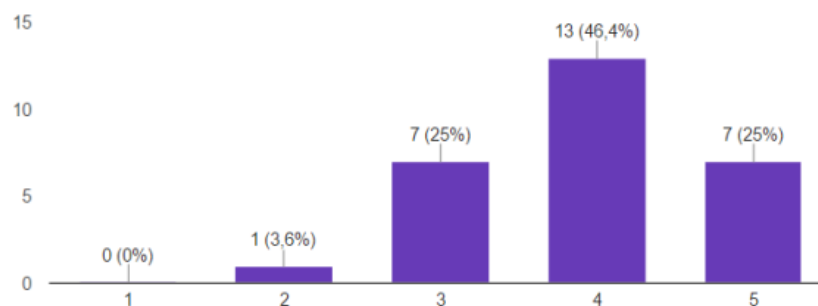
2. Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões

(28 respostas)



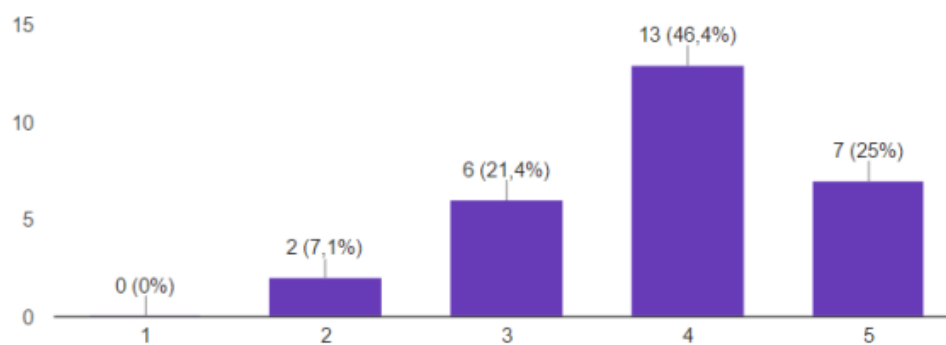
3. Enfatiza as vantagens de ter um sentido de missão comum na instituição

(28 respostas)



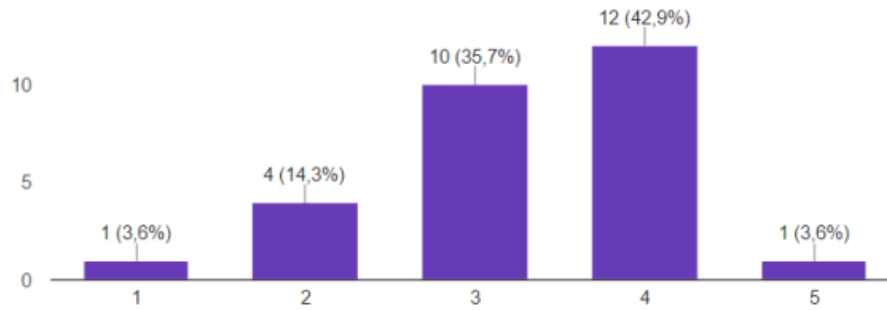
4. Reconhece os meus valores e objetivos

(28 respostas)



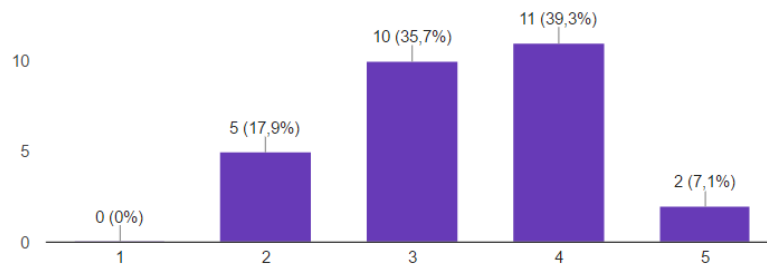
5. Reflete sobre as críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas

(28 respostas)



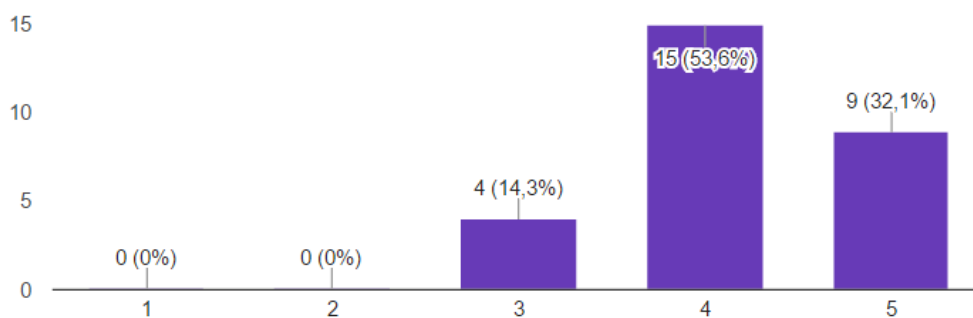
6. Reage de forma instintiva na resolução de problemas

(28 respostas)



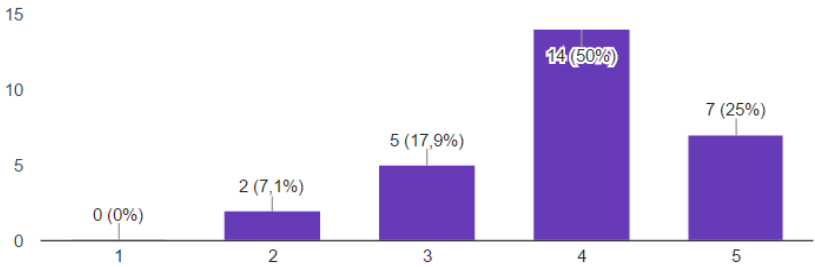
7. Gosta de aperfeiçoar as competências pessoais

(28 respostas)



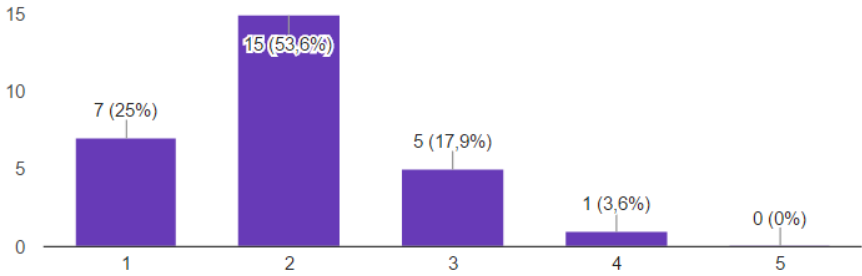
8. Tem consciência das suas forças e limites

(28 respostas)



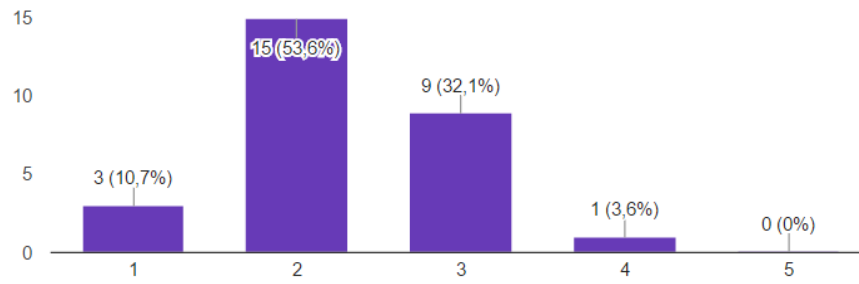
9. Está ausente quando precisam dele

(28 respostas)



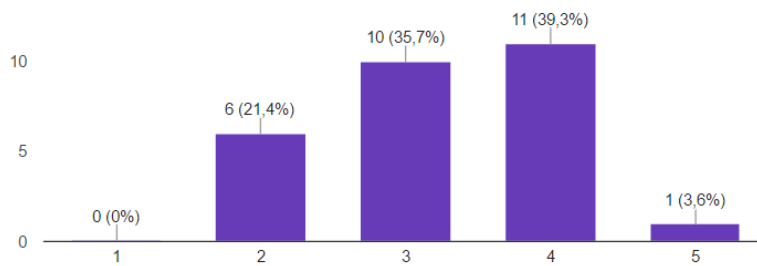
10. Atua apenas quando os problemas se tornam manifestos

(28 respostas)



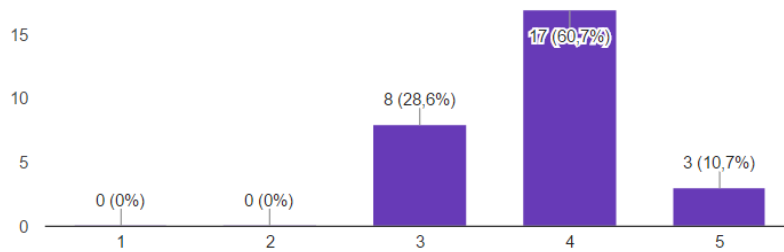
11. Controla os impulsos e as emoções negativas

(28 respostas)



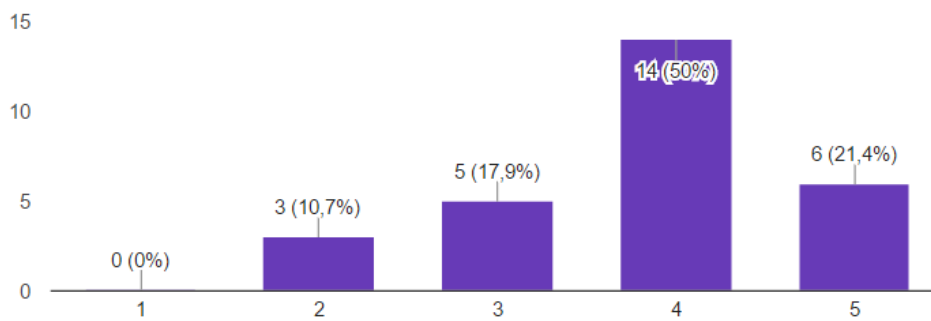
12. Investe o seu tempo ajudando os docentes a resolver problemas

(28 respostas)



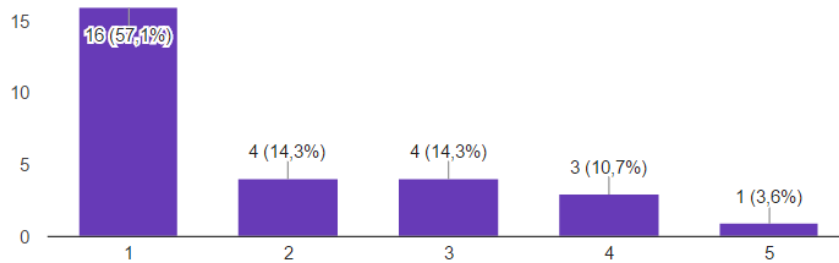
13. Inspira otimismo, confiança e transparência

(28 respostas)



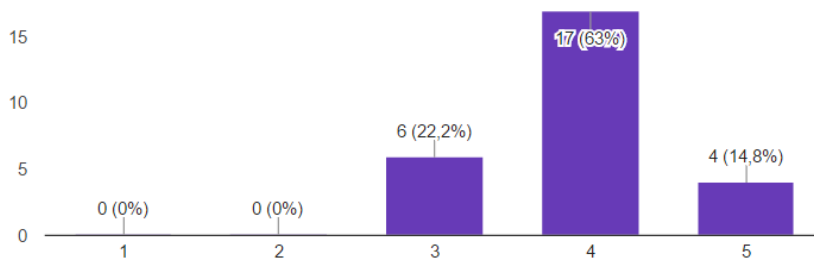
14. Na tomada de decisões, procura esquivar-se dessa responsabilidade

(28 respostas)



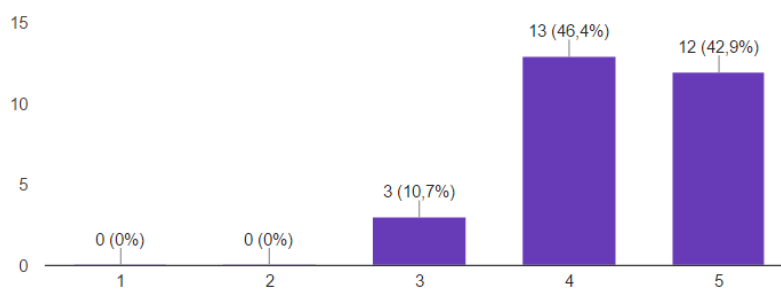
15. Adapta-se com flexibilidade a ambientes de mudança

(27 respostas)



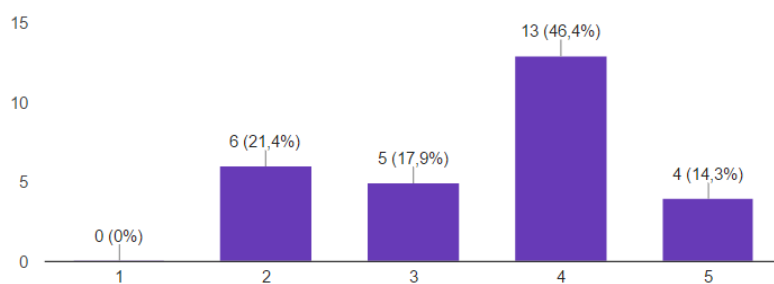
16. Na instituição, preocupa-se em fazer cada vez mais e melhor

(28 respostas)



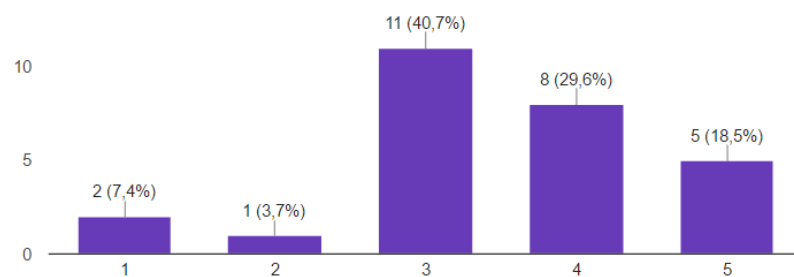
17. Compreende a perspetiva dos outros e interessa-se pelos seus problemas

(28 respostas)



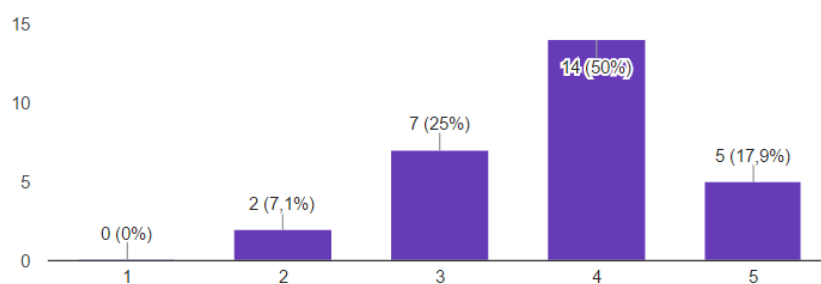
18. Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo

(27 respostas)

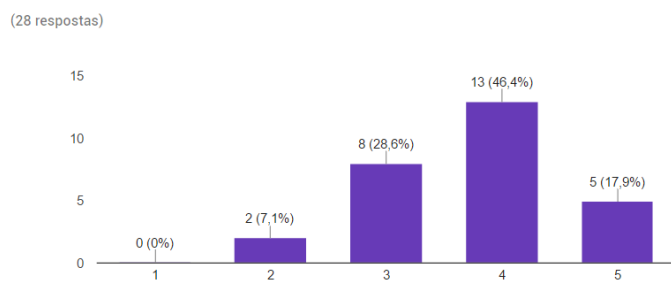


19. Concentra a sua total atenção ao lidar com erros, reclamações e falhas

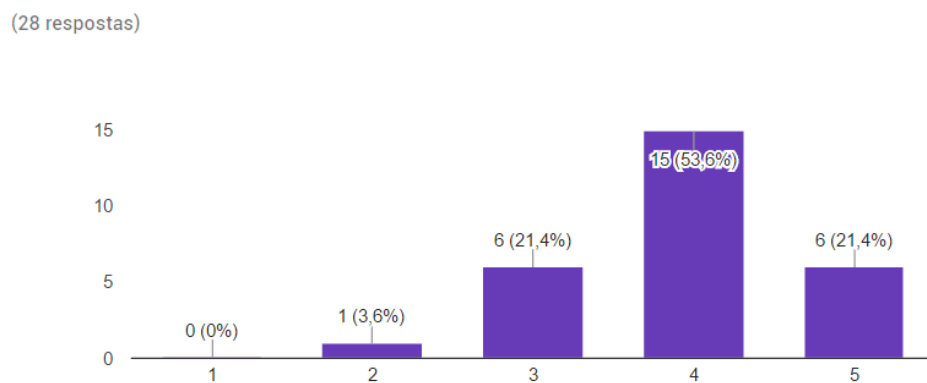
(28 respostas)



20. Mostra-se eficaz no atendimento das necessidades dos outros em relação ao trabalho

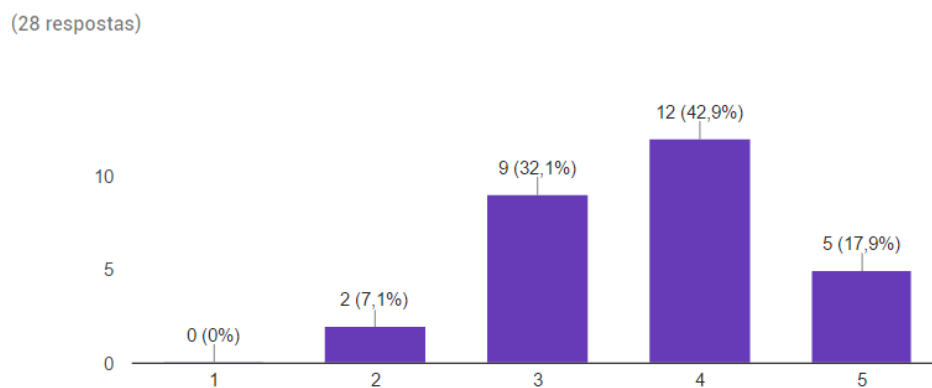


21. Exprime satisfação quando os outros correspondem às expectativas



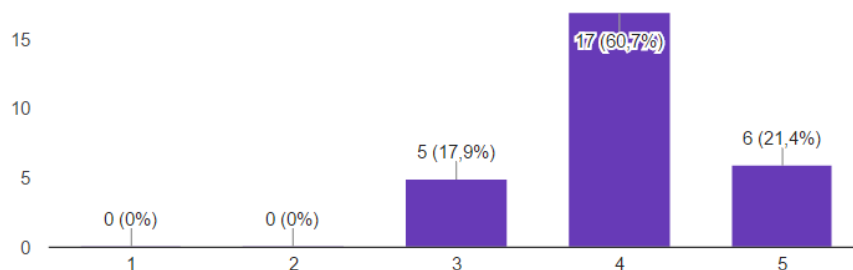
22.

22. Ajuda os outros a desenvolver os seus pontos fortes



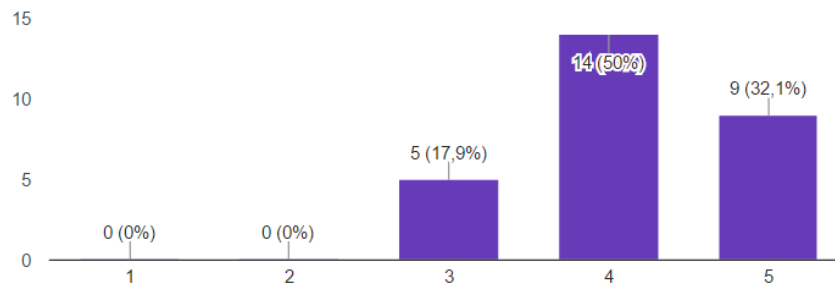
23. Reconhece e satisfaz as necessidades da comunidade educativa

(28 respostas)



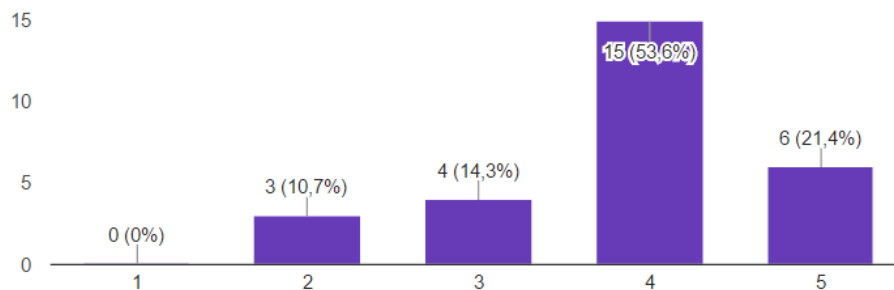
24. Fala com entusiasmo sobre o que precisa de ser melhorado

(28 respostas)



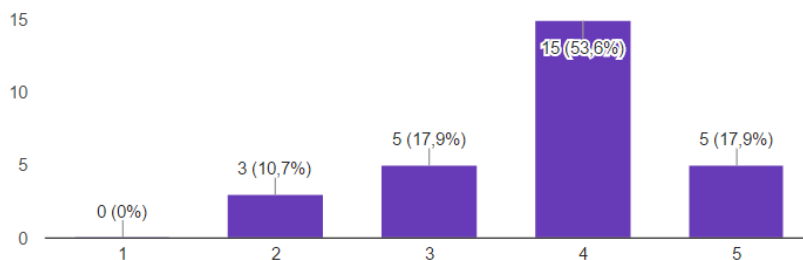
25. Lidera e motiva os colaboradores para obter sucesso

(28 respostas)



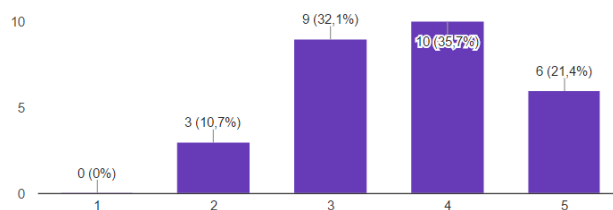
26. Desenvolve estratégias de motivação, de forma a alcançar novos objetivos, não esperados

(28 respostas)



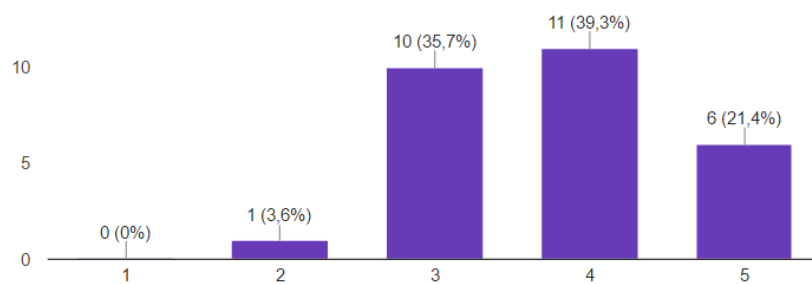
27. Usa métodos de liderança que são satisfatórios

(28 respostas)



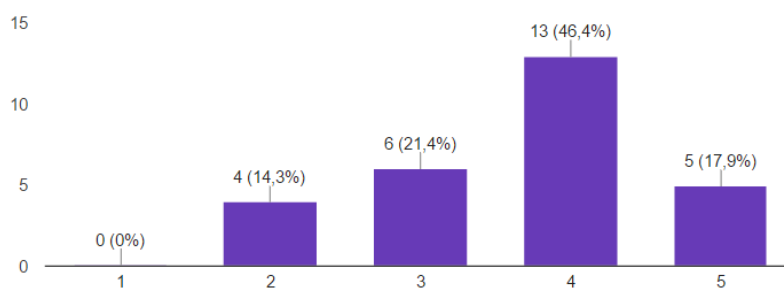
28. Procura dar novas orientações e orienta as pessoas nos novos caminhos

(28 respostas)



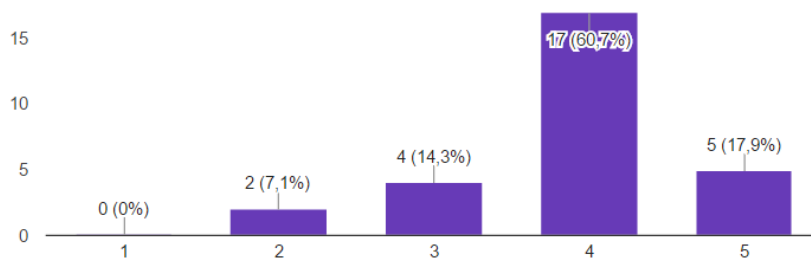
29. Resolve eficazmente desacordos e disputas

(28 respostas)



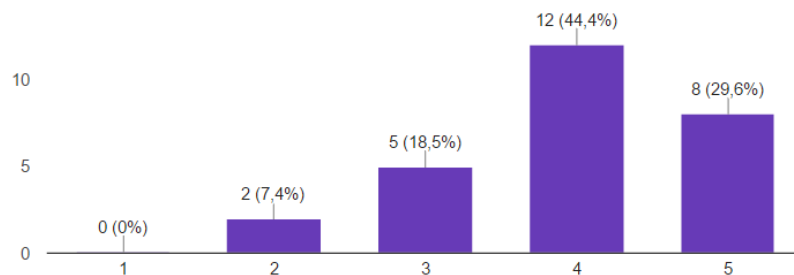
30. Cultiva e mantém redes de relações

(28 respostas)



31. Gera espírito de equipa com o objetivo de alcançar a missão da instituição

(27 respostas)



32. Ultrapassa os meus interesses pessoais em prol do grupo

(28 respostas)

