

Universidade Portucalense

**As competências emocionais na liderança e gestão escolar: Realidades,
desafios e oportunidades**

Susana Maria Martins Lopes | 32826

**Dissertação de Mestrado em
Administração e Gestão da Educação**

Orientação: Prof. Dra. Elisabete Barros

Novembro, 2023



Susana Maria Martins Lopes

**As competências emocionais na liderança e gestão escolar: Realidades,
desafios e oportunidades**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para
obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação realizada sob
orientação da Professora Doutora Elisabete Barros

Novembro, 2023



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Resumo

O presente estudo está centrado no papel da liderança nas escolas e das competências socioemocionais dos gestores escolares, procurando explorar a relação entre estas duas dimensões. Para isso, procedeu-se à recolha de dados em dois agrupamentos escolares da zona Centro de Portugal, que incluiu membros da Direção, professores e assistentes operacionais.

Com o objetivo de investigar as relações existentes entre estas dimensões, foi aplicada a metodologia qualitativa, mais especificamente estudos de caso centrados em dois agrupamentos escolares da Região Centro. Recorreu-se, assim, à utilização de questionários relativos à perceção dos professores e assistentes operacionais sobre a liderança e competências socioemocionais dos membros da Direção e a um questionário de autorrelato da inteligência emocional destes membros. Para além disso, e atendendo à importância crescente das novas tecnologias no ambiente escolar, foram, também, avaliadas as competências digitais dos gestores escolares e professores, através de um questionário.

Com base nos resultados, foi possível observar uma associação forte entre as competências socioemocionais e a liderança dos gestores escolares, verificando-se um efeito preditor destas competências na liderança. Constatou-se, ainda, que os gestores escolares e professores reconhecem a importância das novas tecnologias e procuram implementá-las no seu contexto escolar.

Deste modo, este estudo salienta a relevância da dimensão socioemocional no desempenho de uma liderança eficaz e ajustada aos desafios atuais.

Palavras-chave: liderança; competências socioemocionais; competências digitais; contexto educativo.

Abstract

The present study is centred on the role of leadership at schools and on socio-emotional competencies of school leaders, aiming at exploring the relationship between these dimensions. In this sense, it involved the recruitment of school leaders, teachers, and support staff of two groups of schools of the Centre region of Portugal.

In order to investigate the relationships between these dimensions, we used a qualitative methodology, more precisely a study case focused on the two groups of school of the Centre region of Portugal. We used questionnaires regarding teachers' and support staff's perceptions on leadership and socio-emotional competencies of school leaders, and one questionnaire focused on self-report socio-emotional competencies. Furthermore, due to the importance of technologies in school environments, we assessed digital skills in both teachers and school leaders through a self-report questionnaire.

Our results showed a strong association between socio-emotional skills and leadership, and the predictor role of these skills on leadership. We also found that teachers and school leaders recognise the relevance of technologies and try to implement them in their academic context.

This study highlights the importance that the socio-emotional dimension can have on an effective leadership that enables the adjustment to day-to-day challenges.

Keywords: leadership; socio-emotional skills; digital skills; school context.

Dedicatória

A ti, Zeca.

Agradecimentos do autor

Agradeço à minha equipa de trabalho que tornou possível este trabalho e me apoiou incondicionalmente: Américo Albuquerque, Ana Carina Santos e Mariana Araújo. Muito obrigada Carolina Araújo e Henrique Reinas. A minha profunda gratidão à professora Doutora Elisabete Barros, minha orientadora, que esteve sempre presente e me motivou, mesmo nos períodos mais difíceis.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo 1 – Compreender a Liderança: Teorias e abordagens	5
1.1. Conceito de liderança	5
1.2. Liderança e inovação disruptiva	7
Capítulo 2 – Liderança escolar	12
2.1. Conceito de liderança escolar	12
2.2. Inovação pedagógica	15
2.3. Covid-19: Um novo desafio disruptivo à educação e liderança	19
2.4. Liderança: Diretor vs. Professor	21
2.5. Liderança e competências socioemocionais	23
Capítulo 3 – A liderança escolar em Portugal	32
3.1. A evolução das instituições de ensino em termos legislativos	32
3.2. Liderança nos estabelecimentos de ensino portugueses	34
3.3. Ensino e novas tecnologias	36
PARTE 2. METODOLOGIA	40
Capítulo 1 – Caracterização metodológica do estudo	40
Capítulo 2 – Participantes	41
Capítulo 3 – Instrumentos	42
3.1. Questionário inicial	42
3.2. Escala de Inteligência Emocional	42
3.3. Questionário Multifatorial de Liderança	43
3.4. Escala de Autoavaliação de Competências Digitais	43
Capítulo 4 – Procedimentos	44
PARTE 3. RESULTADOS	47
Capítulo 1 – Questionário inicial	47
1.1. Caracterização sociodemográfica	47
1.2. Liderança e novas tecnologias	55
Capítulo 2 – Inteligência emocional	77
2.1. Diferenças na inteligência emocional segundo a profissão	77
2.2. Diferenças na inteligência emocional segundo o género dos membros da Direção	77
2.3. Diferenças na inteligência emocional segundo a idade dos membros da Direção	78

2.4. Diferenças na inteligência emocional segundo o tempo de serviço dos membros da Direção	78
2.5. Diferenças na inteligência emocional segundo o tempo de serviço no cargo de Diretor/a	79
2.6. Diferenças na inteligência emocional segundo a sede da escola	79
Capítulo 3 – Liderança.....	79
3.1. Diferenças na liderança segundo a profissão	79
3.2. Diferenças na liderança segundo a sede da escola.....	81
Capítulo 4 – Autoavaliação das competências digitais.....	81
4.1. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo a profissão	81
4.2. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo o tempo de serviço (membros da Direção e professores)	82
4.3. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo o tempo de serviço dos membros da Direção	82
4.4. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo o tempo de serviço dos professores	83
4.5. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo o género (membros da Direção e professores)	83
4.6. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo o género dos membros da Direção	84
4.7. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo o género dos professores	84
4.8. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo a idade (membros da Direção e professores)	85
4.9. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo a idade dos membros da Direção	85
4.10. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo a idade dos professores	85
Capítulo 5 – Associação entre as variáveis em estudo	86
5.1. Associação entre as competências digitais dos membros da Direção e a inteligência emocional	86
5.2. Associação entre a inteligência emocional e a liderança	86
5.3. Associação entre o tempo de serviço do diretor e a inteligência emocional...87	87
5.4. Associação entre o tempo de serviço do diretor e as competências digitais..88	88
5.5. Associação entre o tempo de serviço dos professores e as competências digitais.....	88

Capítulo 6 – Análise de regressão linear	88
PARTE 4. DISCUSSÃO	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICES	107
Apêndice 1 – Modelo de pedido de autorização às escolas.....	107
Apêndice 2 – Modelo de declaração de consentimento informado	108
Apêndice 3 – Questionário inicial (Órgãos de Administração e Gestão)	109
Apêndice 4 – Questionário inicial (Professores).....	114
Apêndice 5 – Questionário inicial (Assistentes operacionais).....	118
ANEXOS	122
Anexo 1 – Escala de Inteligência Emocional aplicada aos membros da Direção ...	122
Anexo 2 – Escala de Inteligência Emocional aplicada aos professores	124
Anexo 3 – Escala de Inteligência Emocional aplicada aos assistentes operacionais	126
Anexo 4 – Questionário Multifatorial de Liderança	128
Anexo 5 – Escala de Autoavaliação das Competências Digitais	131

INTRODUÇÃO

A escola é uma organização complexa, com diferentes agentes, dimensões e processos que se interrelacionam, exigindo uma constante revisão e inovação das práticas educativas (Paiva, 2021) e uma adaptação às mudanças na sociedade. Dentro da instituição escolar, é de notar um processo importante: a liderança escolar, que tem vindo a ganhar destaque na literatura, pela sua relação com a qualidade da vida escolar (Poekert, 2012). De acordo com Paiva (2021), a postura e a forma de desempenhar a função de líder pode estar ligada a um clima positivo ou negativo no contexto escolar, o que, por sua vez, promove ou inibe o desenvolvimento da inovação pedagógica e da aprendizagem.

A liderança destaca-se, deste modo, como um dos fatores-chave enquanto intermediário entre a sala de aula, o sistema educativo e a escola, sendo imprescindível na melhoria da eficiência do ensino. Este conceito tem sido alvo de diferentes definições atendendo às suas abordagens teóricas, começando numa abordagem mais tradicional em que o foco era a identificação de traços de personalidade que permitiriam o desempenho do papel de líder (Carlyle, 1910, citado por Soares, 2021). Após esta primeira abordagem, houve uma tentativa de compreender os comportamentos que permitiriam ao líder exercer a sua influência sobre os liderados (Xiaoxia et al., 2006). A terceira onda de abordagens teóricas alterou o seu foco para o contexto, ou seja, para as condições que permitiriam a eficácia da liderança (Hersey & Blanchard, 1986), sendo que as abordagens mais recentes se têm centrado na relação entre líder e liderado, encarando a liderança como algo que pode ser desenvolvido e trabalhado – e não como uma característica que nasce ou não com uma pessoa (Neves, 2018). O processo de liderança passa, então, a dar importância à partilha de objetivos entre os líderes e os liderados, a um compromisso global, ao suporte oferecido aos liderados e à fomentação da participação dos liderados na tomada de decisão.

Segundo Neves (2018), as transformações de carácter económico, ambiental, social e tecnológico trouxeram também mudanças nos paradigmas de gestão das organizações levando a um destaque da liderança transformacional como um “fator diferenciador de sucesso nas organizações” (Neves, 2018, p. 6). Uma das principais transformações que se verificaram nos últimos anos diz respeito às novas tecnologias, que têm sido gradualmente integradas no contexto escolar, podendo facilitar a função de liderança e melhorar as práticas de ensino e a aprendizagem dos alunos. Segundo Duarte (2015), o líder desempenha um papel imprescindível na integração das novas

tecnologias no contexto escolar e na estimulação destas competências nos diferentes agentes educativos (p. ex. professores).

As mudanças económicas, ambientes, sociais e tecnológicas têm, ainda, revelado a relevância dos fatores éticos e morais no exercício da liderança, na medida em que esta deverá sustentar-se na criação de uma ligação emocional entre o líder e os liderados e em princípios morais e sociais, expressos a partir da cultura organizacional (Neves, 2018).

O construto de liderança escolar deverá ser visto como um conjunto de diferentes relações que se estabelecem no contexto educativo, salientando-se a credibilidade que é atribuída às mesmas (Cruz et al., 2017). No seu estudo, Alladatin et al. (2022) destacam a importância das competências socioemocionais na liderança dos gestores escolares, tendo em conta que estas competências são cada vez mais reconhecidas como contributos importantes para a eficácia do sistema educativo.

A liderança escolar poderá, assim, ser um contributo para a melhoria da aprendizagem do aluno, ao criar e moldar as condições em que o ensino e a aprendizagem ocorrem, sendo necessário haver uma adaptação da escola e do seu sistema de ensino ao contexto externo no qual a escola se insere e, ainda, às mudanças que a evolução da sociedade trazem (Pont et al., 2008).

Através do seu trabalho de investigação, Pont et al. (2008) destaca a importância de o sistema educativo investir em cativar futuros líderes, altamente qualificados, e que consigam adaptar-se à sociedade contemporânea, atendendo ao facto de que a liderança escolar é muitas vezes assumida por indivíduos com uma idade mais avançada. Este autor destaca, ainda, a existência de alterações que têm ocorrido no contexto escolar, mais concretamente ao nível da descentralização e da autonomia, trazendo uma maior responsabilização à escola – particularmente na tomada de decisão e no aumento da comunicação com outras entidades, criando redes de *networking* – e uma mudança nos papéis de liderança. Bolden (2008) vai ao encontro desta noção, salientando a importância da prática de uma liderança distribuída, onde existe uma partilha de responsabilidades entre diferentes elementos da comunidade escolar, nomeadamente com os professores. Neste sentido, os professores adotam um papel essencial na influência de outros membros do contexto escolar, possibilitando a melhoria das práticas de ensino e, como consequência, da aprendizagem dos alunos. Um bom gestor escolar deverá, então, estimular a participação dos agentes educativos na tomada de decisões, atendendo às suas vontades e opiniões, com o objetivo final de trazer melhorias à escola (Hargreaves & Frank, 2007)

É, assim, possível compreender a relevância do presente trabalho, que pretende explorar os modelos de gestão escolares portugueses e, particularmente, a influência

que as competências emocionais nos gestores escolares podem desempenhar nesta liderança. Procura, ainda, estudar a liderança escolar no contexto português e compreender o impacto das novas tecnologias no papel de liderança. A principal questão à qual esta dissertação pretende dar resposta é relativa à importância das competências socioemocionais dos gestores escolares na liderança que desempenham no contexto educativo.

Relativamente à estrutura da presente dissertação, é de referir que esta se divide em quatro partes. A primeira parte inclui três capítulos que pretendem trazer uma noção completa do conceito de liderança, começando por abordar as suas diferentes definições (Capítulo 1) e passando posteriormente para o processo de liderança nas escolas (Capítulo 2) e, por fim, pela liderança nas escolas portuguesas (Capítulo 3). A revisão da literatura centra-se, assim, em algumas perspetivas teóricas que se têm destacado na literatura na área da Educação, nomeadamente a teoria da inovação disruptiva e, também, as novas tecnologias aplicadas à gestão escolar. Estas perspetivas salientam a importância de adaptação às mudanças da sociedade e às suas necessidades, sendo que o próprio processo de liderança também deverá ajustar-se a estas inovações, abandonando a noção tradicional de liderança (vista como unidirecional, isto é, o líder influenciava os liderados para o alcance de objetivos) e passando a uma noção mais ajustada de liderança (que passa a envolver uma interação entre o líder e os liderados, em que ambos exercem a sua influência um no outro e procuram atingir objetivos comuns).

A segunda parte aborda a caracterização metodológica da investigação, a descrição dos participantes, os instrumentos utilizados para avaliar as dimensões de interesse e os procedimentos para a recolha e análise de dados.

Na terceira parte são apresentados os principais resultados da investigação, nomeadamente em termos de dados sociodemográficos (idade, género, habilitações literárias, área de formação, nível educativo em que profissionais trabalham, disciplina lecionada, tempo de serviço total e na Instituição e cargo desempenhado) e de resultados dos questionários aplicados (competências socioemocionais, capacidade de liderança e competências digitais). Estes resultados envolvem os dados estatísticos de testes de diferenças, de associação e, por último, de regressão linear múltipla.

Por sua vez, na última parte da dissertação procede-se à discussão dos resultados obtidos acerca da competência de liderança dos gestores escolares e das suas competências socioemocionais e, ainda, das competências digitais dos agentes escolares. Estes resultados são confrontados com os principais resultados encontrados na revisão de literatura, permitindo um contraste entre os mesmos. A discussão dos resultados é seguida por uma reflexão sobre o tema da dissertação, incluindo-se as

principais implicações práticas dos resultados encontrados, as limitações do presente estudo e sugestões para pesquisas futuras.

“Leadership is, most fundamentally, about changes. What leaders do is create the systems and organizations that managers need, and, eventually, elevate them up to a whole new level or (...) change in some basic ways to take advantage of new opportunities.”

John P. Kotter

PARTE 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Compreender a Liderança: Teorias e abordagens

1.1. Conceito de liderança

O conceito de liderança apresenta variadas definições, que contêm elementos em comum que permitem caracterizar este construto, tais como os objetivos, o grupo e a interação/cooperação (Antunes & Silva, 2015). A influência é também um elemento central do construto de liderança, visto que esta envolve um processo de influência social intencional de uma pessoa ou grupo sob outra pessoa ou grupo, no sentido de estruturar relações e atividades, com vista ao alcance de resultados e de objetivos (Antunes & Silva, 2015; Yukl, 2002). Esta influência é bidirecional, sendo que líderes e liderados influenciam-se mutuamente e, neste sentido, os comportamentos de liderança são partilhados entre o líder formal e os restantes membros da organização, sendo possível que, por exemplo, as características dos liderados impeçam o líder de agir de uma determinada forma (Antunes & Silva, 2015). Um outro elemento presente na definição da liderança é o poder, isto é, o “direito de deliberar, de agir e mandar e, também, a faculdade de exercer a autoridade, a soberania, a posse do domínio, da influência e da força” (Antunes & Silva, 2015, p. 77). Neste sentido, o líder é visto como um gestor de conflitos, que recorre ao seu poder para influenciar os seus subordinados em contextos de ambiguidade e incerteza, que marcam as organizações atuais (Antunes & Silva, 2015).

No que diz respeito aos principais modelos teóricos identificados na literatura que procuraram compreender o conceito de liderança, é possível identificar, primeiramente, o modelo dos traços, formulado pela primeira vez por Carlyle (1910, citado por Soares, 2021), que tentou identificar não só traços físicos e aptidões, mas também traços personalísticos dos líderes, acreditando que estes teriam um dom natural de liderança devido a características como a inteligência, a criatividade, a estabilidade emocional, a persuasão e a responsabilidade, que lhes permitiria influenciar outras pessoas (Antunes & Silva, 2015; Goodstein & Lanyon, 1999; Sidle, 2007). Esta abordagem centrou-se, assim, no estudo dos traços de personalidade que descreveriam um líder, tentando descobrir atributos pessoais e padrões de personalidade que distinguem um líder de alguém que não o é.

O segundo paradigma, teoria comportamental, surgiu no fim dos anos 40 e início dos anos 50, a partir de autores como Lewin e colegas (1939) e White e Lippit (1952,

citados por Soares, 2021). Este paradigma procurou analisar o comportamento do líder no desempenho das suas atividades diárias, com o objetivo de identificar comportamentos que promovessem uma liderança eficaz (Xiaoxia et al., 2006).

O terceiro paradigma – situacional/contingencial – surgiu no final dos anos 60, com autores como Fiedler (1967), Yulk (1971) e Hersey e Blanchard (1986). Este focou-se nas variáveis situacionais que contribuiriam para o aumento da eficácia da liderança, defendendo que não existe uma melhor ou pior forma de liderar, sendo que um estilo de liderança eficaz numa dada situação, poderia não o ser noutra. Neste sentido, uma boa liderança estaria dependente de constrangimentos internos e externos (como o tamanho da organização, o ambiente e os recursos).

A partir dos anos 80 surgiu um quarto paradigma que conjuga o estudo das características do líder com a sua eficácia de atuação, centrando-se na relação entre líder e liderado; esta nova abordagem têm como base a teoria das trocas sociais, que postula que tanto o líder como o liderado se dedicam a trabalhar em conjunto enquanto ambos os elementos entenderem esta relação como mutuamente satisfatória (Neves, 2018). Alguns dos autores deste paradigma são Burns (1978) e Bass e Avolio (1989). Dentro deste último paradigma insere-se a teoria da liderança transformacional, formulada por Burns (1978), que caracterizava os líderes transformacionais como estimuladores de grandes mudanças, capazes de conduzir “a uma ascensão do nível de conduta e da aspiração moral” (Soares, 2021, p. 21) e de motivar os liderados a fazer mais do que inicialmente acreditavam que iriam realizar. Este estilo de liderança será abordado mais pormenorizadamente no ponto seguinte.

A literatura tem, então, vindo a demonstrar que o indivíduo não nasce líder, mas sim que melhora a competência de liderança com o seu desenvolvimento e através de comportamentos, sendo que a liderança se caracteriza como um desafio a ser trabalhado (Bass, 1990). A título de exemplo, Yukl (1971) defende que os quatro principais comportamentos a praticar por um bom líder são: (1) clarificar os objetivos e expectativas (comportamento diretivo), (2) apoiar e ouvir os liderados (comportamento de suporte), (3) procurar ideias e *inputs* de forma a tomar decisões (comportamento participativo) e (4) definir objetivos elevados e procurar um compromisso global entre os liderados (comportamento de desempenho). Deste modo, apesar de poderem existir características pessoais úteis para o papel da liderança, estas desenvolvem-se e promovem-se no contexto laboral.

Em suma, o conceito de liderança pode ser entendido como um processo interativo de influência – em que o líder influencia e é influenciado pelos liderados –, que pretende o alcance de objetivos comuns (Yukl, 2002).

1.2. Liderança e inovação disruptiva

Seguidamente, será abordada a noção de inovação disruptiva, um conceito que surgiu nos anos 90 e que destacou a importância de diferentes contextos – incluindo o educativo – se adaptarem a novas realidades e exigências da sociedade. Neste sentido, é relevante explorar este construto no âmbito da liderança, mais especificamente da liderança transformacional, que traz novas competências necessárias ao desempenho adequado de líder, ajustado ao contexto em que se encontra, aos objetivos a alcançar e, ainda, aos liderados.

1.2.1. Teoria da inovação disruptiva

A inovação disruptiva, inicialmente denominada por tecnologia disruptiva, é uma teoria aplicada ao mercado, à educação e aos cuidados de saúde, formulada por Clayton Christensen, em 1997. Segundo Christensen (1997), a disrupção é uma forma dinâmica de mudança da indústria que traz ganhos económicos e sociais; a disrupção é o mecanismo que alimenta o poder do capitalismo. Esta destaca-se como uma força que permite transformar diferentes indústrias, através da criação de modelos que recorrem a inovações simples, que competem de uma forma nova com os mercados já existentes. A inovação disruptiva é o que dá origem a novos mercados e modelos de negócio, através de soluções mais eficientes do que aquelas que existem naquele momento (Christensen et al., 2003). A disrupção permite gerar a destruição criativa, isto é, permite que os produtos eficientes se desenvolvam, enquanto os produtos ineficientes vão desaparecendo. Esta destruição é o que fomenta o ciclo de construção de um novo começo, com o aumento da produtividade e a diminuição dos preços (Christensen et al., 2003).

Quando à tipologia, Christensen (1997) distingue dois tipos de inovação disruptiva: a *new-market* e a *low-end*. A disrupção *new-market* diz respeito à procura de novos consumidores e à criação de novos atributos para um dado produto. Neste caso, as empresas já estabelecidas no mercado, numa fase inicial, não se sentem ameaçadas, pois não reconhecem o valor do novo produto nem acreditam que este poderá substituir o seu produto já existente no mercado. No entanto, à medida que as empresas que desenvolvem a inovação disruptiva ganham mais força e espaço no mercado convencional, estas conseguem aprimorar o seu desempenho e aumentar a capacidade de conquista de novos consumidores, que são atraídos pelos atributos diferenciais do novo produto. Neste caso, a disrupção tecnológica ocorre, então, quando a nova tecnologia (que possui características de desempenho inferiores) substitui a tecnologia convencional no mercado. Algumas das tecnologias disruptivas da atualidade,

identificadas por Christensen et al. (2003), são a automação, a tecnologia inteligente melhorada e as moedas digitais.

Já na disrupção *low-end*, as principais características são o baixo custo e, neste sentido, o foco do público-alvo encontra-se nos consumidores de menor atratividade para as empresas já estabelecidas no mercado, ou seja, consumidores que procuram produtos de bom desempenho, mas a um custo menor. Os produtos disruptivos *low-end* começam por ser mais baratos ou mais convenientes, apresentando uma menor qualidade ou poder (Christensen, 2013). Numa fase inicial, o produto é ignorado pelos consumidores, visto que apresentam um desempenho inferior quando comparado com o que é oferecido no mercado existente. Contudo, vai sendo aperfeiçoado até se tornar apelativo, principalmente a indivíduos com menos posses económicas. Assim, o produto desenvolvido na disrupção *low-end* consegue tornar-se atrativo porque apresenta um desempenho adequado, inferior ao que já é oferecido por empresas que desenvolvem produtos com uma *performance* acima da média, mas a um custo reduzido (Christensen, 1997). Alguns exemplos destes produtos são o computador, a marca Toyota, os hipermercados Wal-Mart, opções de alojamento Airbnb e, no âmbito educativo, as tecnologias de aprendizagem usadas nos cursos *online*.

Para além de introduzir o conceito de inovação disruptiva, Christensen (1997) distinguiu, também, o conceito de inovação sustentadora, que é obtida por inovações incrementais (i.e., melhorias de produtos/serviços) e pretende captar a atenção de consumidores mais exigentes. Este tipo de inovação trará, assim, produtos e serviços que pretendem dar resposta a necessidades de clientes em mercados já existentes, ao mesmo tempo que possibilitam às empresas incrementarem a sua margem de lucro com produtos de maior qualidade, sem necessitar de assumir riscos elevados.

Em suma, a inovação disruptiva distingue-se da sustentadora na medida em que na primeira, os produtos apresentam um menor desempenho do que os produtos já existentes, enquanto que a segunda procura melhorar a *performance* dos produtos já estabelecidos. Para além disso, a inovação disruptiva apresenta menores custos e mais simplicidade, contrariamente à sustentadora que pode estar associada a um custo mais elevado. Por último, a inovação disruptiva aplica-se a novas empresas – que ainda não estão estabelecidas no mercado –, sendo que a sustentadora tem por base empresas já estabelecidas (Christensen, 1997).

Esta noção de inovação disruptiva pode, também, ser aplicada ao contexto educativo, nomeadamente através da inovação pedagógica que tem trazido uma necessidade de as escolas e os seus líderes se adaptarem às novas exigências. Neste sentido, e atendendo à relevância da inovação disruptiva para o contexto escolar, este tópico será explorado de forma mais aprofundada no Capítulo 2.

1.2.2. Liderança transformacional

A evolução da tecnologia, que conduziu a novos modelos de negócio disruptivos que quebram com padrões tradicionais, trouxe implicações para a liderança (Abu-Rumman, 2021; Shava & Tlou, 2018), devido à complexidade da sociedade atual e das suas exigências ao nível das competências (Chan, 2016) e às mudanças em fatores como a globalização e variáveis demográficas (Donald & Rumsey, 2018).

Por este motivo, a inovação disruptiva tem impacto, inevitavelmente, nos modelos de liderança, sendo necessário alterar a abordagem tradicional e transitar para uma abordagem mais transformacional, adaptada às exigências do século XXI (Shava & Tlou, 2018), em que os líderes possuem, não só competências de liderança associadas ao pensamento estratégico e crítico, mas também competências sociais e de inteligência emocional (Bawany, 2019).

Neste âmbito, Burns (1978) introduziu pela primeira vez o conceito de liderança transformacional, descrevendo-a como um tipo de relação em que tanto o líder como o liderado trabalham em conjunto de forma a aumentarem a motivação um do outro. Depois disto, Bass e Avolio (1989) criaram um novo modelo de liderança, em que distinguem a liderança transformacional da transacional. A liderança transacional é, então, um tipo de liderança que valoriza a prossecução de metas e objetivos específicos e o controlo exercido sobre o cumprimento do desempenho e das tarefas previamente definidas, recorrendo a recompensas e punições. Neste caso, existe uma troca de um valor político, económico ou psicológico entre o líder e o liderado, sendo que estas trocas têm por base a *performance* do liderado. A motivação dos liderados é, desta forma, baseada na transação recompensa-desempenho e depende dos interesses dos liderados, causando flutuações no empenho e esforço. Por este motivo, este tipo de liderança não favorece a cooperação entre líder e liderado no alcance de um objetivo comum (Neves, 2018; Oliveira, 2018). Tendo em conta que a liderança transformacional parece ser a abordagem mais ajustada à inovação disruptiva, conseguindo gerar soluções inovadoras face aos desafios da sociedade atual (Black, 2015; Naazim & Mahmood, 2016; Oliveira, 2018), fez sentido trazer na presente dissertação este conceito, de modo a tentar compreender e explicar as relações entre a comunidade educativa.

A liderança transformacional diz, então, respeito ao processo de criação da lealdade e da motivação do trabalhador, de forma a atingir as visões, missões e objetivos promovidos pelos líderes da organização na qual está inserida (Burns, 1978). A liderança transformacional centra-se nos processos de mudança de atitudes e de motivação dos liderados e no próprio sistema social, tendo por base a definição de ideais

que deverão transcender os interesses e as necessidades pessoais (Neves, 2018). Esta liderança pretende, ainda, criar um efeito positivo nos liderados, de forma que estes se desenvolvam em possíveis líderes (Abu-Rumman, 2021; Christopher et al., 2018). Um líder transformacional procura, assim, estimular e inspirar os seus seguidores, para que estes atinjam resultados extraordinários, existindo uma atenção do líder às necessidades dos liderados (Odumeru & Ogbonna, 2013; Shava & Tlou, 2018); procura, também, exemplificar o autossacrifício e assume-se como o “precursor da moralidade” (Neves, 2018, p. 21), perspectivas passíveis de enquadrar num qualquer contexto educativo.

Segundo Bass e Avolio (1989), a liderança transformacional apresenta quatro elementos principais, designadamente a influência idealizada/carisma (i.e., capacidade de o líder se comportar de forma a mostrar as suas convicções e valores), a estimulação intelectual (i.e., estimulação da criatividade dos seguidores para ultrapassar desafios), a consideração/atenção individualizada (i.e., grau em que o líder atende às necessidades individuais de cada seguidor, agindo como mentor) e a motivação inspiracional (i.e., forma de o líder inspirar os seus seguidores com otimismo sobre objetivos futuros), havendo um enfoque nas conquistas e resultados dos seguidores dos líderes (Warrilow, 2012). Para além destes elementos, Bass (1990) apresenta outros fatores: reforço contingente (utilização, por parte do líder, de um sistema de recompensas face ao desempenho dos liderados), nível de intervenção em crise (comportamento dos líderes que atuam somente quando estão perante a não concretização de objetivos) e liderança *laissez-faire* (evitamento da execução da liderança por parte do líder, traduzindo-se na ineficácia dos resultados).

Este modelo de liderança transformacional consegue, assim, melhorar a motivação e o desempenho dos liderados, através de mecanismos como a conexão com o sentido de identidade do liderado ao projeto em questão e à identidade da organização, a compreensão das fraquezas e das potencialidades dos liderados e os desafios colocados pelos líderes para que os seus seguidores sintam uma maior responsabilidade e autoria pelas suas funções (Odumeru & Ogbonna, 2013).

1.2.3. Liderança regenerativa

A liderança regenerativa é uma abordagem que tem vindo a despertar interesse na literatura, através da sua visão holística e com o intuito de preservar e melhorar a sociedade, o ambiente e as pessoas (Mark & Vangelova, 2022). Esta perspetiva surgiu recentemente, nos anos 2000, com autores como Hardman (2009) e Hutchins e Storm (2019), no seguimento dos diferentes desafios que a sociedade tem vindo a enfrentar, nomeadamente a perda de biodiversidade, as injustiças sociais (p. ex. desigualdades e

fome) e o aumento da população. Neste sentido, é essencial que a liderança responda à realidade atual, motivando as equipas e os liderados a adotarem uma atitude centrada na sustentabilidade. O principal objetivo desta nova abordagem é, então alcançar uma interação benéfica entre as organizações e o sistema socioecológico, centrando-se numa gestão empática e com propósito (Mark & Vangelova, 2022).

No que diz respeito aos líderes regenerativos, estes defendem e promovem uma visão, missão e ações que contribuem para uma vivência que esteja em alinhamento consciente com os sistemas vivos (Gibbons, 2020). Para além disso, incentivam os seus liderados a contribuir para a tomada de decisão e estimulam o trabalho em equipa, demonstrando frequentemente a importância da confiança mútua e empoderando os liderados a assumir responsabilidades e a contribuir ativamente com ideias. Face a possíveis conflitos ou problemas, este tipo de líderes procura centrar-se numa resposta não-reativa, mas sim refletiva e meditativa (Mark & Vangelova, 2022).

Um outro componente relevante para esta abordagem é a aprendizagem dentro da organização, através do desenvolvimento de competências e da capacidade de adaptação a mudanças e a falhas. A adaptação às falhas, mais especificamente, envolve, assim, que os liderados assumam a sua honestidade e vulnerabilidade, manifestando-se abertamente, num ambiente de apoio mútuo. Para a construção deste ambiente, os líderes encorajam a sua equipa a partilhar os seus talentos, competências e *backgrounds* pessoais, criando, assim, um propósito partilhado entre todos.

Por outro lado, o estudo de Mark e Vangelova (2022) permitiu perceber que os líderes regenerativos recorrem à sua intuição para a tomada de decisão, mencionam o amor como sendo um aspeto essencial para a construção de equipas que têm por base a confiança e destacam a importância da espiritualidade e da consciência como guias para compreender o mundo e alcançar a inteligência criativa.

Apesar de a liderança regenerativa ser recente e ainda não ter definido claramente alguns aspetos, como os processos de monitorização de comportamentos dos elementos da organização ou de resolução de problemas, esta perspetiva apresenta alguns princípios importantes, nomeadamente: (a) o apoio para que as equipas e as pessoas consigam atingir o seu potencial máximo; (b) o foco no desenvolvimento pessoal das trabalhadoras; (c) a estimulação de um ambiente organizacional de confiança e suporte; (d) a criação de relações saudáveis no ecossistema, procurando fazer com que a própria organização traga algo de positivo para o mundo (Mark & Vangelova, 2022).

Capítulo 2 – Liderança escolar

2.1. Conceito de liderança escolar

A liderança escolar é uma das temáticas na educação que tem sido mais explorada, atendendo à sua importância nas políticas educativas (Matos, 2017). Esta liderança é definida por Spillane e colegas (1999) como a identificação, a aquisição, a coordenação e o uso de recursos materiais, sociais e culturais necessários ao estabelecimento de condições adequadas de ensino e aprendizagem. Nesta visão, a liderança escolar deverá permitir uma visão para a escola, com ênfase no ensino e na aprendizagem (Matos, 2017).

O espaço escolar caracteriza-se como dinâmico e requer, por isso, uma “gestão capaz de dar respostas sempre que necessário” (Santos, 2021, p. 70), sendo essencial combinar as responsabilidades pedagógicas com as administrativas. Por conseguinte, o conceito de liderança na escola demonstra ter um papel fundamental na realização de mudanças ao nível educativo, particularmente no desenvolvimento de sistemas, na gestão e administração de recursos e na execução de políticas educativas, influenciando conseqüentemente a cultura escolar (Pont et al., 2008), sendo um fator essencial para a evolução positiva da escola e dos professores e para a reorganização do sistema educativo (Neves, 2018). A gestão escolar precisa, portanto, de exercer uma liderança motivadora, que estimule a cooperação entre os diferentes agentes educativos (p. ex. professores, pessoal administrativo), de forma a serem atingidos os objetivos da organização.

Neste sentido, a liderança aplicada à escola demonstra ter um impacto positivo na aprendizagem dos alunos, ao influenciar as condições e o clima em que a aprendizagem ocorre, e no desenvolvimento de todos os intervenientes educativos, no sentido da melhoria profissional (Neves, 2018). É importante mencionar que a literatura identificou quatro tarefas principais da liderança escolar que conseguem aperfeiçoar o ensino e a aprendizagem: a qualidade do professor, a definição de objetivos e a medição do progresso, a gestão estratégica dos recursos e a colaboração com parceiros externos – como por exemplo, a comunidade (Pont et al., 2008). Neste sentido, para além de os líderes escolares serem agentes essenciais na promoção de diferentes ações que permitam garantir o sucesso escolar (Clímaco & Silva, 2015b), estes são também parte de uma “estratégia para superar as desigualdades de partida de uma enorme ‘fatia’ de alunos” (Clímaco & Silva, 2015b, p. 9), provenientes de classes sociais mais vulneráveis e que têm mais dificuldade em concluir os doze anos de escolaridade. Importa, ainda, destacar que o papel da liderança é construir e desenvolver o capital humano, através

do desenvolvimento de competências, comprometimento e motivação, com vista à capacitação dos funcionários da organização (Neves, 2018).

No que diz respeito aos tipos de liderança escolar, Owens (1976) define cinco estilos: autoritário, *laissez-faire*, democrático, burocrático e carismático. No estilo autoritário, o líder determina a política escolar, os objetivos e as normas, sem recorrer a nenhum *feedback* nem participação de outros intervenientes, nomeadamente professores. Por sua vez, o líder *laissez-faire* é visto como uma pessoa amável ou condescendente, que oferece total liberdade de atuação aos restantes membros da comunidade escolar, renunciando ao exercício da autoridade. Já no estilo democrático, o líder incentiva à participação dos colaboradores na definição de políticas e estratégias, fomentando um ambiente organizacional de confiança mútua. No estilo burocrático, o líder exerce uma liderança legal, existindo uma grande obsessão pela interpretação da legislação existente.

Costa (2000) identifica alguns fenómenos na liderança das escolas, particularmente: (a) a liderança percorre diferentes setores e agrupamentos da organização escolar; (b) a liderança deverá atender à democracia escolar; e (c) a liderança define-se como um saber que se aprende nos domínios técnicos, instrumentais, morais e de inteligência emocional. Neste último ponto, destaca-se a associação da liderança escolar a um propósito moral, na medida em que esta deverá melhorar a vida dos indivíduos através da aprendizagem e deverá ter um propósito específico (Matos, 2017). O tema da inteligência emocional na liderança será abordado no ponto 2.5 da presente dissertação, enquadrado nas competências socioemocionais.

Para que o papel de liderança seja realizado de uma forma eficaz e ajustada às necessidades da escola, é importante que os líderes escolares sejam capacitados para a criação de um clima de responsabilidade coletiva centrado no bem-estar emocional e físico de todos os colaboradores escolares (Bolam et al., 2005). Neste sentido, torna-se relevante introduzir o conceito de liderança distribuída, que se define como uma perspetiva de liderança em que a responsabilidade deixa de estar apenas associada a líderes formais, dando a oportunidade a outros indivíduos para influenciar o funcionamento da organização. Este tipo de liderança pode ser entendido como uma atividade que funciona através das relações e não meramente da atividade individual de um elemento (Bolden, 2008).

Apesar de habitualmente se considerar a liderança escolar como estando associada maioritariamente aos profissionais que ocupam o topo das organizações, é importante compreender que esta liderança é partilhada entre diferentes elementos da escola, particularmente os professores, permitindo, assim, construir um maior compromisso de todos os elementos, uma partilha de visão e uma colaboração eficaz.

Deste modo, a direção da escola deve descentralizar o poder e dividir as tarefas com toda a comunidade escolar (Santos, 2021). Assim, revela-se a necessidade da reforma escolar, através de uma redefinição de funções atribuídas aos variados elementos da escola (docentes e não docentes) e da tomada de decisão, que deverá ser partilhada por todos os envolvidos no processo educativo, e não apenas pelas chefias de topo. Deste modo, os líderes escolares deverão estar abertos a uma aprendizagem constante e à inovação, de forma a criarem ambientes escolares positivos e propícios a melhores resultados (Clímaco & Silva, 2015a). Segundo o projeto *European Policy Network on School Leadership*¹, o processo de liderança é, assim, um fenómeno complexo e abrangente, que envolve a interação entre diferentes atores educativos – líderes formais, professores, alunos, pais e outros parceiros educativos – e diferentes variáveis, como os objetivos, o poder e o grupo (Clímaco & Silva, 2015b).

Neste âmbito, surge a temática da liderança dos professores ou liderança docente, definida como o processo através do qual o professor influencia os membros da comunidade escolar com vista à melhoria das suas práticas de ensino, procurando aumentar a aprendizagem dos alunos, através do desenvolvimento organizacional e do trabalho em equipa (Antunes & Silva, 2015). Associado à liderança dos professores, Hargreaves e Frank (2007) introduzem o conceito de liderança sustentável, defendendo que os diretores escolares devem motivar a participação empenhada dos docentes, tendo por base a congregação de vontades dos mesmos, para que estes assumam a missão da escola como sendo sua e para que seja possível trazer inovação e melhorias consistentes ao contexto educativo (Hargreaves & Frank, 2007).

A liderança docente implica um conjunto de competências e características, particularmente a criatividade e a flexibilidade na interpretação dos resultados dos alunos (ultrapassando as limitações dos testes standardizados), a tomada de decisão (para resolução de problemas e potenciação da iniciativa dos alunos e funcionários escolares), a orientação para a ação e inovação (através do planeamento e da implementação de projetos), a capacidade de diálogo, a criação de metodologias para a promoção da aprendizagem dos alunos (ao invés do enfoque nas classificações) e a vontade em contribuir para o crescimento pessoal dos alunos. A liderança dos professores revela-se, por conseguinte, como um importante contributo para a transformação das práticas educativas e para o envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem (Antunes & Silva, 2015).

Segundo Flores e colaboradores (2014), existem alguns fatores que influenciam a liderança nos professores, tais como a cultura e a estrutura da organização, as capacidades pessoais (p. ex. competências pedagógico-didáticas e inter-relacionais,

¹ <http://www.leadership-in-education.eu/>

conhecimento) e as crenças acerca da sua profissão. De acordo com estes autores, existem ainda limitações a este tipo de liderança, particularmente a cultura do individualismo, a falta de incentivos, a burocracia e a resistência à mudança, sendo que estas limitações deverão ser ultrapassadas através da promoção de condições favoráveis à liderança. Destas condições destacam-se a cultura escolar colaborativa, o apoio para a função de liderança e a oportunidade de desenvolvimento profissional (Flores et al., 2014). Esta atividade de liderança dos professores, designada por liderança pedagógica, é definida como a “conceção, organização, execução, avaliação e reformulação do processo de ensino-aprendizagem” (Antunes & Silva, 2015, p. 88), isto é, a capacidade de influenciar o aluno de forma positiva, através de uma comunicação eficaz. Este tipo de liderança orientado para a aprendizagem e equidade, coloca a ênfase no processo de aprendizagem do aluno e do seu crescimento pessoal e social, que lhe permita concretizar as suas potencialidades e participar ativamente na sociedade, e exige um investimento contínuo em conhecimento, dado que a prática docente está em constante mudança (Elmore, 2008).

2.2. Inovação pedagógica

A inovação pedagógica diz respeito a um conjunto de processos e decisões que procuram alterar ideias, culturas, modelos e práticas pedagógicas, introduzindo novos projetos e estratégias de ensino e aprendizagem (Sebarroja, 2001). Esta mudança pode ocorrer no professor/aluno, administração geral/gestão da escola ou no currículo de uma disciplina, por exemplo, segundo defende Duarte (2015). Por sua vez, a inovação tecnológica – ligada à inovação pedagógica – traz mudanças constantes à sociedade e exige uma adaptação rápida às mesmas e à informação cada vez mais acessível. Por este motivo, o contexto escolar deve ser capaz de dar resposta a esta evolução e à transformação que esta acarreta; os líderes escolares, em particular, deverão adaptar as suas práticas de liderança às transformações nas organizações educativas, adotando uma postura visionária e transformacional (Robertson & Sivia, 2022). Contudo, este processo parece não estar a acontecer ao ritmo da inovação tecnológica. Tradicionalmente, o processo de escolarização era visto como uma relação de esperança num futuro melhor. Porém, atualmente, é visível a desmotivação dos estudantes face àquilo que o contexto escolar consegue oferecer (Paiva, 2021). Não obstante a tentativa de as escolas se ajustarem aos avanços da sociedade, a escola parece ver-se presa a um sistema de ensino homogéneo e resistente à renovação, incapaz de promover novas aprendizagens e soluções para dar resposta aos desafios atuais (Louro, 2019). Deverá, então, existir uma inovação pedagógica – ou seja, um

processo de rutura entre o que é habitual e tido como regra no âmbito educativo –, de forma a impulsionar uma nova prática educativa, adaptada às necessidades socioculturais da sociedade contemporânea e às finalidades da educação, no qual o líder desempenha um papel de *pivot* deste processo. Esta inovação apresenta alguns elementos facilitadores, como é o caso do acesso a tecnologias, do envolvimento da liderança e da possibilidade de adaptação dos profissionais (Paiva, 2021).

A liderança é a principal forma que sustenta, mantém e aperfeiçoa a escola (Grave & Oliveira, 2018) e, por isso, os líderes escolares deverão “identificar as qualidades organizacionais mais fortemente relacionadas com a promoção da inovação pedagógica” (Paiva, 2021, p. 13), através de projetos que permitam conduzir à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e dos resultados educativos. Esta inovação deverá ocorrer a diferentes níveis, tais como as estratégias e instrumentos utilizados, os espaços e as formas de liderança. Louro (2019) destaca que, nas últimas décadas, se tem recorrido a três termos relativos aos sistemas educativos: mudança, inovação e reforma. Esta inovação deverá refletir não só a inovação tecnológica, mas também o aumento na motivação dos professores e alunos, com a construção de projetos cativantes. A liderança escolar possui um papel fundamental na construção de escolas enquanto contextos de aprendizagem, com uma melhoria contínua de todos os processos e dos resultados educativos (Paiva, 2021). Liderar em contexto de inovação implica um processo de articulação de consensos e conflitos e de partilha de tarefas. Um líder facilitador da inovação pedagógica caracteriza-se como comunicativo, acessível, promotor do desenvolvimento da inovação no contexto que lidera e desperto para lançar desafios (Paiva, 2021). Os diretores e professores devem, por isso, adaptar-se às mudanças da nova era de desenvolvimentos tecnológicos (Benty, 2020).

Aplicada ao contexto educativo, Gill e colegas (2018, citados por Abu-Rumman, 2021) defendem que a liderança transformacional tem um impacto na promoção de práticas de conhecimento eficaz e na colaboração dinâmica de equipas, no sentido de conduzir a um conhecimento construtivo, imprescindível no *setting* académico. A liderança transformacional procura construir a capacidade interna da escola, a definição dos seus propósitos e o apoio no desenvolvimento de mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem (Oliveira, 2018). Este tipo de liderança consegue, também, preparar o futuro, partindo das aspirações dos membros da comunidade escolar e promovendo a sua expansão, dando voz a estes intervenientes no processo de mudança da escola (Oliveira, 2018). No entanto, a liderança escolar apresenta alguns desafios face à inovação disruptiva, principalmente devido ao facto de o papel de líder ser transitório (p. ex. rotativo). Para além disso, o facto de a função de diretor de uma escola ser, muitas vezes, combinada com outras funções – como de professor – acarreta mais

responsabilidade ao líder, podendo dificultar o papel de liderança (Abu-Rumman, 2021). Por este motivo, Harris (2010) refere que as escolas do futuro irão, provavelmente, implicar múltiplos líderes, de forma a alcançarem os objetivos da organização. Esta liderança distribuída por diferentes níveis da escola, com diferentes graus de *expertise*, permitirá gerar mais oportunidades de mudança e melhoria, conseguindo responder adequadamente às mudanças dos ambientes de aprendizagem. Nesta abordagem, a liderança na escola passa a ser percebida como um processo social colaborativo, resultante da interação entre diferentes agentes, deixando de estar ligada apenas à responsabilidade de um líder. Dentro deste modelo, as organizações educativas recorrem a processos de tomada de decisão baseados na cooperação entre administradores, professores, estudantes e encarregados de educação (Shava & Tlou, 2018). No caso específico dos professores, existe um esforço por parte dos diretores para criar um clima em que estes se envolvam numa aprendizagem contínua e consigam trabalhar na comunidade escolar para definir metas pessoais conectadas às organizacionais (Oliveira, 2018).

No que concerne às novas tecnologias, que são parte integrante da inovação pedagógica, estas estimulam a motivação e a concentração dos alunos e facilitam a apresentação de alguns temas por parte dos docentes, com recurso a sistemas digitais – destacando-se a importância de os docentes estarem abertos a esta inovação. O recurso a tecnologias digitais está a conduzir a mudanças na relação professor-aluno – que se torna mais colaborativa – e na forma como os estudantes aprendem (Oliveira, 2018; Paiva, 2021). Este surgimento de ferramentas tecnológicas provoca também alterações nos modos de praticar a liderança educacional (Oliveira, 2018), na medida em que a inovação tecnológica acarreta uma necessidade de aquisição e aperfeiçoamento de competências tecnológicas por parte dos líderes. Nestes novos cenários digitais, as ferramentas tecnológicas destacam-se como elementos-chave do trabalho colaborativo: o líder terá de ter consciência do grau de competências digitais dos diferentes elementos da comunidade escolar (incluindo as suas próprias competências) e a partilha entre agentes educativos permite também a partilha deste tipo de conhecimentos (Oliveira, 2018). O estudo de Duarte (2015) destaca, então, o papel dos líderes na utilização das tecnologias pelos professores, na medida em que esta utilização ficará prejudicada caso os diretores não se tornem tecnologicamente ativos. Importa, também, mencionar que as novas tecnologias e a implementação de programas de ensino a distância implicam um planeamento claro, uma liderança forte e um alto comprometimento (Robertson & Sivia, 2022). São, portanto, os líderes que desempenham um papel imprescindível na integração das tecnologias no contexto

educativo, sendo também estes os responsáveis principais pela definição de estratégias de mudança (Piedade & Pedro, 2014).

A tecnologia tem permitido alterar os métodos de ensino, tornando-o multimodal, alterando os currículos das disciplinas e gerando novas formas de pesquisa e colaboração *online* (Glenn & D'Agostine, 2008). No estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos de 2012 (Organisation for Economic Co-operation and Development [OCDE], 2015), foi possível verificar que cerca de 72% dos estudantes utilizavam computadores ou tablets no contexto escolar, recorrendo a estes dispositivos para realizar tarefas como fazer trabalhos de grupo, utilizar o e-mail, descarregar materiais do *website* da escola e aprender uma língua estrangeira ou matemática. Este estudo comparou a utilização da internet no contexto escolar no ano de 2009 e de 2012, tendo concluído que, apesar de o uso de computadores na escola ter aumentado apenas cerca de 1% em três anos, houve um aumento na utilização de computadores para a realização de tarefas relacionadas com a escola. No caso de Portugal, verificou-se que a utilização de tecnologias de informação para as atividades ligadas à escola se encontrava acima da média dos restantes países da OCDE, apesar de a utilização do computador na escola estar abaixo da média.

Segundo a investigação de Glenn e D'Agostine (2008), é expectável que, com o avançar dos anos e da utilização da tecnologia, os sistemas de aprendizagem adaptados ao aluno (i.e., ao seu ritmo) se tornem mais comuns e melhorem o domínio académico. É, também, previsível que a forma de ensino se foque mais no estudante e na sua aplicabilidade à vida quotidiana e à resolução de problemas reais, tal como tem sido sugerido nos relatórios da União Europeia (OECD, 2015).

Neste sentido, e de acordo com Glenn e D'Agostino (2008), no campo da educação, a sociedade atual e, particularmente, os estudantes, encontra-se preparada para lidar com as tecnologias disruptivas, na medida em que possuem competências tecnológicas e acreditam nos benefícios da aprendizagem remota, em oposição à aprendizagem em sala de aula. O ensino *online* encaixa-se, portanto, no modelo de tecnologia disruptiva introduzido por Christensen (1997). Inicialmente, estes cursos a distância eram encarados como sendo inferiores ao ensino tradicional em sala de aula. Contudo, foram melhorando a sua organização e aumentaram a sua popularidade (Christensen et al., 2003).

Com o avanço das tecnologias, emergiu o conceito de liderança virtual (ou e-liderança), fazendo com que a liderança se tornasse num sistema mais complexo, com diferentes modelos e que exigissem a gestão dos currículos (Oliveira, 2018). A liderança virtual pode ser definida como a liderança na qual os indivíduos se encontram dispersos geograficamente e as interações são mediadas pela tecnologia (Avolio et al., 2009).

Este termo tem, ainda, em consideração a forma como os fenómenos sociais impactam o processo mediado pela tecnologia de informação, no sentido de promover mudanças de atitudes, pensamentos e *performances* de pessoas ou organizações. Este tipo de liderança é um novo desafio no contexto educativo, por ser rápido e por envolver tanto o topo como a base das organizações (Oliveira, 2018). Neste sentido, o e-líder ou líder virtual deve criar um clima social adequado, recorrendo a uma comunicação sustentada, e “ser capaz de mobilizar competências interpessoais exemplares através da tecnologia associada” (Oliveira, 2018, p. 11). Deverá, também, focar-se na forma como os alunos adquirem aprendizagens e como as tecnologias podem ser utilizadas – influenciando as estratégias de ensino – e usar as tecnologias na resolução de problemas (Oliveira, 2018).

Por último, o estudo de Robertson e Sivia (2022) revelou que, para ser possível uma liderança eficaz *online*, são necessárias duas práticas, designadamente o desenvolvimento do sentido de comunidade entre os membros escolares e a fomentação da aprendizagem organizacional (i.e., diretores enquanto líderes de aprendizagem que constroem as competências dos colaboradores para facilitar o sucesso dos alunos), refletindo uma liderança preocupada com as necessidades e os valores dos outros e com uma comunicação clara e honesta.

2.3. Covid-19: Um novo desafio disruptivo à educação e liderança

A Covid-19 destacou-se como um acontecimento que trouxe, não só um caos incontestável (Hargreaves & Fullan, 2020) ao mundo geral, mas também ao contexto educativo, revelando-se como um evento disruptivo, afetando mais de 1,6 biliões de crianças e levando a um abandono escolar de cerca de 28,3 milhões de crianças, devido ao impacto económico que a pandemia causou na vida das famílias (Sahito & Chachar, 2021). A pandemia levou a mudanças a diferentes níveis, nomeadamente no método de ensino – com o início do ensino e da avaliação a distância (Harris & Jones, 2020; Tarkar, 2020) –, tendo causado também uma pausa no ensino, no período inicial da pandemia (Zhao, 2020). Os desafios que a Covid-19 acarretou em termos escolares colocaram a descoberto algumas disparidades sociais entre as famílias, tais como a falta de material informático e de acesso à internet, que dificultaram a continuidade da aprendizagem dos alunos. Segundo um estudo americano (Hammond & Kini, 2020), 35% das famílias com baixo rendimento nos Estados Unidos da América não tinham acesso à internet de alta velocidade; para além disso, cerca de 66% dos líderes escolares em regiões mais pobres reportaram problemas em aspetos básicos da tecnologia. No Relatório Portugal

– Balanço Social 2020, os autores referem que a substituição das aulas presenciais pelo ensino a distância afetou de forma negativa os alunos das famílias mais pobres (Peralta et al., 2021). Segundo este estudo, em março de 2020, os professores acreditavam que cerca de 23.2% dos alunos não tinham acesso à internet (Peralta et al., 2021). Para além disso, os dados do questionário aplicado aos diretores mostraram igualmente que “metade das Escolas portuguesas teve menos de 15% dos seus alunos sem dispositivos digitais e um quinto teve mais de 30% dos seus alunos sem acesso a esses dispositivos” (Conselho Nacional de Educação, 2021, p. 73). Destacam-se como regiões mais afetadas (médias acima dos 20% de alunos sem equipamento) as seguintes, a Área Metropolitana de Lisboa, o Alentejo Litoral, a Região de Aveiro, o Tâmega e Sousa, o Alto Tâmega e a Região Autónoma dos Açores.

No que concerne ao trabalho dos líderes, as exigências causadas pela Covid-19 levaram a um aumento do caos neste domínio, a uma pressão elevada e à redução dos convívios que, até à data, eram comuns, como reuniões e diálogos formais e informais entre colegas e com encarregados de educação. Neste sentido, atendendo à importância do estabelecimento de relações entre profissionais, também a liderança foi afetada. Para além destes novos desafios, os líderes das escolas foram colocados numa posição difícil, dependendo deles a criação de guias orientadores e protocolos de resposta às exigências da pandemia (Harris & Jones, 2020). Assim, este momento de crise implicou, por parte dos líderes, uma resposta rápida e com consciência das diferentes opções e consequências das ações tomadas, num contexto sem precedentes (Netolicky, 2020).

A literatura revela algumas das implicações da Covid-19 na liderança escolar, particularmente a mudança na definição de uma boa liderança, sendo que alguns fatores importantes passaram a ser: ter uma visão clara, facilitar o desenvolvimento dos outros, conseguir ter uma liderança responsiva e possuir uma grande capacidade de gestão de crise e mudança (Leithwood et al., 2020). A pandemia demonstrou, ainda, a importância da saúde mental e bem-estar dos próprios líderes, que deverão priorizar o seu autocuidado, de forma a serem capazes de ajudar os outros e de responderem ajustadamente às reações emocionais dos outros em momentos de crise (Harris & Jones, 2020; Kwatubana & Molaodi, 2021). Ficou, ainda, visível a importância de dotar as escolas e os seus funcionários de meios e conhecimentos tecnológicos e de encontrar um equilíbrio entre a tecnologia e a pedagogia (Hargreaves & Fullan, 2020; Sahito & Chachar, 2021) e de oferecer programas educativos *online* (Robertson & Sivia, 2022). A Covid-19 revelou, por isso, o quão importante é para o líder adotar uma postura de compaixão e suporte aos professores e manter a equipa unida (quer esta trabalhe a

partir de casa ou na escola), para que, juntos, seja mais fácil ultrapassar os desafios e o stresse gerado pelos mesmos (Kwatubana & Molaodi, 2021).

Por outro lado, a Covid-19 parece ter tido um impacto nos professores, afetando o seu bem-estar, devido ao ensino a distância e ao distanciamento social. A necessidade de trabalhar a partir de casa acarretou mais responsabilidades aos professores e uma maior necessidade de equilibrar a vida pessoal com a profissional, causando a sensação de estar sempre “*on call*”, ou seja, de não ter horário para terminar as tarefas laborais, aumentando a carga de trabalho (Kwatubana & Molaodi, 2021).

Em suma, a Covid-19 foi um desafio para toda a sociedade e para diversas áreas de intervenção, sem exceção da educação. Por este motivo, a pandemia destacou-se como um momento de aprendizagem e superação de obstáculos, obrigando a uma reflexão sobre o sistema de liderança e demonstrando de forma clara a necessidade de repensar a preparação dos líderes e de se praticar uma liderança distribuída, exigindo uma conexão, partilha e aprendizagem entre diferentes líderes de forma a enfrentarem os desafios. A liderança escolar passou, assim, a ser definida como colaborativa, criativa e responsiva (Azorín et al., 2020).

2.4. Liderança: Diretor vs. Professor

2.4.1. O diretor escolar enquanto líder

Os líderes escolares são responsáveis por incentivar e mobilizar os profissionais do meio escolar para trabalhar no sentido de alcançar objetivos que procuram construir uma educação de qualidade (Neves, 2018). Os líderes têm o poder de potenciar a construção de climas organizacionais que “contribuam para a promoção da realização das necessidades de autonomia e do relacionamento interpessoal positivo entre os professores” (Neves, 2018, p. 9), conseguindo potenciar a motivação dos professores para que estes tenham um desempenho eficaz. Os diretores escolares assumem o papel de líder de aprendizagem, que investem no desenvolvimento profissional dos professores, enquanto procuram construir confiança entre todos os colaboradores (Robertson & Sivia, 2022).

O líder escolar poderá, neste âmbito, contribuir favoravelmente para o comprometimento do professor com a escola, através da criação de um clima organizacional positivo, da construção de mudanças promotoras de confiança e encorajamento e da estimulação da autonomia (Maier, 2002). O líder deverá incentivar e mobilizar a comunidade escolar na otimização dos critérios de qualidade do sistema educativo e, também, do desempenho dos estudantes (Neves, 2018).

Por este motivo, torna-se importante compreender algumas das características que permitem a um diretor escolar ser um bom líder e conseguir desempenhar a sua função, características estas que serão exploradas mais no ponto 2.5, havendo depois um maior enfoque nas competências socioemocionais do gestor escolar.

2.4.2. O professor enquanto líder

A sala de aula é um dos contextos no qual a aprendizagem ocorre, sendo necessário ao professor assumir o papel de liderança, para apoiar na gestão da aprendizagem dos seus alunos (Cruz et al., 2014). Fora da sala de aula, o professor assume também um papel de liderança na coordenação de projetos e de departamentos (Oliveira, 2018). Para além disso, é evidente o papel do professor no sucesso dos seus alunos, destacando-se a importância da sensação de autoeficácia como fator motivacional para o professor, permitindo-lhe aperfeiçoar as suas práticas de ensino (Thoonen et al., 2011).

As competências relacionais revelam-se uma variável relevante para a eficiência da liderança do professor (Goleman et al., 2007). Por outro lado, é importante referir que o campo de exercício da profissão de professor tem sofrido alterações ao longo dos anos, com o aumento da burocratização dos processos de trabalho e da responsabilização por parte dos atores do sistema educativo (Neves, 2018).

Por este motivo, é importante compreender algumas características que o professor deverá apresentar para estimular o envolvimento dos alunos e contribuir para a sua aprendizagem. Kotzé e Venter (2011) destacam a relação positiva entre a inteligência emocional e a eficácia na liderança. Garza e Ovando (2012) dão relevo à capacidade de o professor ser um mentor para os seus alunos, sendo que a mentoria poderá caracterizar-se como um facilitador da relação professor-aluno e, conseqüentemente, do sucesso académico. A motivação do professor para estimular a aprendizagem dos seus alunos é, ainda, outro fator importante para o bom desempenho dos mesmos (Cruz et al., 2014).

Segundo Cruz e colegas (2017), o desempenho do professor – e, como consequência, a qualidade da educação – está ligado a questões de tomada de decisão, de carácter e sabedoria prática. Assim, alguns aspetos que parecem ser relevantes no contexto educativo são o trabalho em equipa – que fomenta a confiança e o sentimento de pertença – e a perceção de que o professor está atento, preocupa-se com os alunos e investe na sua profissão (Bullough, 2015). Este estudo de Cruz e colaboradores (2017), que recorreu a *focus groups* de professores, revelou as seguintes qualidades valorizadas num professor: capacidade, honestidade, humildade, trabalho, autoridade, competência, empatia, paciência, respeito e princípios.

Por outro lado, segundo a investigação de Fernandes e Flores (2014), algumas características definidas pelos alunos que distinguem um bom professor são o facto de estes serem “dinâmicos, cuidadores, compreensivos, divertidos, compreensíveis, dedicados, atentos para com os problemas e vida dos alunos, simpáticos” (Antunes & Silva, 2015, p. 90), realizando um trabalho colaborativo.

2.5. Liderança e competências socioemocionais

De seguida será explorado mais aprofundadamente o conceito de liderança, dando destaque à importância das competências socioemocionais nos gestores escolares e nos professores, terminando com uma noção importante de aprendizagem socioemocional.

2.5.1. Competências socioemocionais e a sua importância na liderança dos gestores escolares

A literatura tem vindo a reconhecer o papel das competências socioemocionais na liderança, sendo que Goleman e colegas (2007) apresentam o seu conceito de liderança, referindo que “o papel emocional do líder é primal – isto é, vem em primeiro lugar – em dois sentidos. É o primeiro ato de liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante” (p. 25).

Goleman et al. (2007) defendem, assim, que a liderança tem por base emoções e, por conseguinte, o sucesso ou fracasso de um líder relaciona-se com a sua capacidade para mobilizar o outro e com a forma como faz esta mobilização. Tendo em conta que os gestores escolares se encontram no topo da hierarquia e, conseqüentemente, estão sob uma forte pressão – sendo responsáveis pelas conquistas dos estudantes, pela gestão do orçamento da escola, pela satisfação dos professores e pelas relações entre a escola e a comunidade –, e visto que o contexto escolar atual é cada vez mais marcado por episódios de violência e *bullying*, surge uma maior exigência de uma aprendizagem ao nível socioemocional, no sentido de conseguir gerir as dinâmicas escolares (Alladatin et al., 2022), de construir um clima escolar mais positivo e de melhorar o desempenho dos alunos (Mahfouz et al., 2019), ao mesmo tempo que se constroem relações com os funcionários da escola e alunos (Sanders, 2021).

Neste âmbito, o líder deverá estar dotado de inteligência emocional, que está na base de um conjunto de competências socioemocionais – componente essencial da educação (Mahfouz et al., 2019) –, ao nível da autoconsciência e dos relacionamentos

interpessoais, para que a sua liderança seja eficaz e para que consiga fazer face a situações de conflitos, para alcançar uma boa resolução de problemas.

A inteligência emocional caracteriza-se como uma qualidade que origina um conjunto de competências que parecem contribuir para a avaliação, gestão e expressão adequada de emoções da própria pessoa e do outro (Abdullah, 2020; Alladatin et al., 2022; Shanmugasundaram & Mohamad, 2011).

Goleman (1995) defende um modelo de inteligência emocional que tem por base diferentes competências emocionais e sociais. As competências emocionais encontram-se divididas em dois domínios: autoconsciência e autogestão. O domínio da autoconsciência engloba as competências de autoconsciência emocional (i.e., ser capaz de ler as próprias emoções), de autoavaliação (i.e., conhecer as próprias forças e limites) e de autoconfiança (i.e., noção do valor próprio e capacidades). Já o domínio da autogestão inclui as competências de autodomínio emocional (i.e., controlo de impulsos), de transparência (i.e., mostrar honestidade e integridade), de capacidade de adaptação (i.e., possuir flexibilidade para adaptação a mudanças e situações inesperadas), de capacidade de realização (i.e., capacidade de melhorar o desempenho), de capacidade de iniciativa (i.e., prontidão para agir) e de otimismo (i.e., ver o lado positivo dos acontecimentos).

Por outro lado, as competências sociais incluem os domínios de competência social e de gestão das relações. O primeiro inclui as competências de empatia (i.e., compreender as emoções dos outros e os seus pontos de vista), de consciência organizacional (i.e., entender as políticas e redes de decisão que atravessam a organização) e de espírito de serviço (i.e., atender e responder às necessidades dos liderados). O segundo engloba a liderança inspiradora (i.e., apresentar visões que cativem os outros e sirvam como fonte de motivação), a influência (i.e., táticas de persuasão), a capacidade de desenvolver os outros (i.e., oferecer *feedback* aos outros para que estes se desenvolvam), o catalisador da mudança (i.e., gerir as pessoas com novas orientações e caminhos), a gestão de conflitos (i.e., solucionar desacordos), a criação de laços (i.e., cultivar redes sociais) e o espírito de equipa e colaboração (i.e., fomentar a cooperação e espírito de equipa; Goleman et al., 2007).

Com base no modelo inicial de Goleman (1995), é possível agrupar, então, as competências emocionais e sociais, definidas como um conjunto de conhecimentos, atitudes e competências necessárias para que o indivíduo compreenda, expresse e regule de forma apropriada as emoções (Alzina, 2003), de forma a gerir adequadamente tarefas da sua vida, tais como a aprendizagem, o estabelecimento de relações interpessoais, a adaptação a exigências complexas do crescimento e a resolução de problemas (Dung & Zsolnai, 2022). Esta definição sugere que este tipo de competências

é passível de aquisição e desenvolvimento ao longo da vida e salienta a importância de, por um lado, o indivíduo ser capaz de ter consciência e regular as suas próprias emoções e, por outro, de ter consciência das emoções dos outros (Aldrup et al., 2020). No caso específico da regulação emocional, esta pode ser encarada como o processo de influência das emoções a experienciar, o momento e a expressão das mesmas. Algumas das estratégias de regulação emocional utilizadas por líderes escolares são o suporte social, o evitamento e a ruminação (Gross, 1998).

Neste sentido, o líder emocionalmente inteligente conseguirá controlar as situações de forma eficaz e as suas respostas emocionais face às circunstâncias (Paiva, 2021; Santos, 2021), gerir conflitos e estimular a cooperação entre as pessoas (Kotzé & Venter, 2011) e a sua criatividade, escolher os momentos mais adequados para tomar decisões relativamente a um colaborador (p. ex. quando advertir, elogiar ou corrigir; Carvalho, 2021), e será capaz de entender, gerir e expressar aspetos emocionais e sociais, para garantir o sucesso na gestão de tarefas, como a aprendizagem, a resolução de problemas e a adaptação às exigências da escola, de pessoas e das relações que estabelecem com os que os rodeiam (Silva, 2019). Esta inteligência emocional facilitará a gestão dos obstáculos, enquanto mantém a motivação dos líderes, aumentando a flexibilidade cognitiva (i.e., as competências de adaptação a mudanças de regras e a capacidade de alterar a forma de processamento face a novas situações) para se adaptarem a acontecimentos inesperados (Kösterelioglu, 2021).

Ao desenvolver competências socioemocionais, o líder escolar irá promover um melhor clima organizacional, conseguindo lidar não só com as suas emoções, mas também com as emoções dos diferentes intervenientes no ambiente escolar (Silva, 2019). Conseguirá, também, manter uma liderança eficaz e demonstrar comportamentos de suporte, associados ao aumento da satisfação dos professores, o que, por sua vez, parece ser um fator importante na redução do *burnout* dos mesmos (Mahfouz et al., 2019).

Neste sentido, as competências socioemocionais são compostas por elementos como: (a) a autoconsciência (i.e., identificação das próprias emoções e pensamentos), (b) a capacidade de identificar as emoções e os pensamentos e a sua influência no comportamento, (c) a capacidade de regulação de emoções consoante as situações, (d) a consciência social (p. ex. empatia, compreensão de normas sociais), as competências interpessoais (estabelecimento de relações, comunicação, cooperação) e (e) a tomada de decisão responsável (i.e., capacidade de fazer escolhas construtivas, com base em padrões éticos e normas sociais; Silva, 2019). Estas competências socioemocionais podem ser enquadradas no conceito de inteligência emocional, que engloba competências de autoavaliação, adaptabilidade, gestão de conflitos,

autoconsciência emocional, empatia, iniciativa, otimismo, autoconfiança, transparência e trabalho em equipa (Turk & Wolfe, 2019).

Estudos relevam, também, que a inteligência emocional dos diretores escolares está associada à satisfação no trabalho dos professores (Doss et al., 2019). Por outro lado, é importante que o gestor escolar esteja também dotado de uma inteligência social, isto é, da capacidade interpessoal de ler os sinais sociais das outras pessoas e, ainda, a capacidade intrapessoal de dar um sentido às próprias emoções (Alladatin et al., 2022). Este tipo de inteligência permite compreender e gerir o outro, atuando de forma ajustada em contextos sociais, incluindo competências como a empatia (e.g., ser um bom ouvinte, demonstrar-se sensível às preocupações dos outros; Mahfouz et al., 2019), a influência, a inspiração e o trabalho em equipa (Shanmugasundaram & Mohamad, 2011).

Associado às características pessoais dos líderes, Banks e Mhunpiew (2012) destacam o conceito de liderança autêntica, que consiste em componentes distintas, como a autoconsciência, a perspetiva moral internalizada e a transparência nas relações. A primeira componente – autoconsciência – encontra-se ligada ao carácter e crenças do líder; a perspetiva moral internalizada influencia a forma como o líder utiliza os seus valores para guiar as ações dos liderados e, ainda, conectar-se com os mesmos; por último, a transparência nas relações envolve a correspondência ou não do que o líder diz ser com aquilo que realmente é, ajudando a diminuir a separação entre líder e liderado. Neste sentido, um líder autêntico conseguirá inspirar e motivar os seus seguidores através do alinhamento das suas ações às suas características de carácter.

No que concerne aos objetivos e visão de um diretor visionário, Begley (1994, citado por Silva, 2007) identifica quatro níveis: básico (em que o diretor possui objetivos definidos pelas autoridades educativas), intermédio (o diretor cria objetivos escolares consistentes com a sua visão), avançado (o diretor trabalha em colaboração com o corpo docente para desenvolver objetivos com base numa visão colaborativa) e *expert* (o diretor colabora com os membros representativos da comunidade escolar, de forma a delinear objetivos que sejam um reflexo do desenvolvimento colaborativo dos princípios da visão partilhada). O estudo de Turk e Wolfe (2019), que recorreu a entrevistas a diretores escolares, revelou, também, que os diretores escolares aplicam competências de otimismo, compaixão e empatia para iniciar e manter a sua liderança.

O estudo de Bower et al. (2018) procurou compreender a perceção que os professores tinham acerca da liderança dos gestores escolares e das suas competências socioemocionais, sendo que os professores consideraram que os diretores mais eficazes eram os que se mantinham transparentes sobre as suas fraquezas, apresentavam estados de humor estáveis, eram preocupados no momento

de tomar decisões, motivavam os funcionários da escola de forma positiva e demonstravam compaixão e empatia. Outro estudo (Anderson, 2019) revelou que diretores escolares com uma forte gestão emocional (i.e., motivam os colegas e ajudam na resolução de problemas) e um elevado autocontrolo emocional conseguiam liderar a escola com um ambiente mais saudável. No seu estudo, Yamahoto e colegas (2014) descobriram que diretores escolares que se envolvem em autorreflexões de forma a regular as suas emoções eram mais capazes de lidar com crises na escola.

Concluindo, os diretores escolares caracterizam-se como elementos imprescindíveis para a motivação e o desenvolvimento de confiança dos professores, influenciando, como consequência, os resultados dos alunos e as suas aprendizagens. Apesar de os incentivos extrínsecos serem potenciadores do empenho dos professores na realização de determinadas tarefas (como a correção de testes e tarefas burocráticas), são os fatores de conteúdo (i.e., relacionadas com a natureza do próprio trabalho, como as oportunidades de desenvolvimento profissional, a autoridade assumida e o reconhecimento do seu trabalho) que têm um maior impacto na concretização de tarefas de maior envolvimento nas políticas educativas e na obtenção de um melhor desempenho (Neves, 2018). É, também, essencial promover a resiliência nos docentes, através da possibilidade de autonomia, do sentido de propósito e de competências sociais (Turk & Wolfe, 2019). A motivação e a satisfação dos docentes demonstram estar interligadas com fatores como o *feedback* do seu desempenho, o envolvimento em atividades estimulantes, a colaboração em planos de melhoria da escola, a autonomia e a participação em formação profissional (Frase & Sorenson, 1992). Os gestores escolares deverão, portanto, conseguir motivar os professores para fazer mais do que aquilo que é esperado destes, ao salientar a importância do compromisso com a organização e o suporte aos objetivos comuns (Abudallah, 2020). O diretor tem, portanto, um papel de elevado relevo na (re)construção da cultura organizacional, levando os professores a partilharem e a identificarem-se com a missão da escola (Ferreira & Torres, 2012).

2.5.2. Competências socioemocionais e a sua importância para os professores

Tendo em conta que os professores também assumem um papel de liderança no contexto escolar e estão sujeitos a exigências ao nível emocional, que conduzem muitas vezes ao *burnout* (Lozano-Peña et al., 2021), torna-se relevante explorar a importância das suas competências socioemocionais neste contexto. Tal como os diretores, os professores estão sujeitos a diferentes desafios – não só técnicos e profissionais – que tornam imprescindível ser-se dotado de competências socioemocionais. Alguns destes

desafios incluem os conflitos dentro da sala de aula, a intervenção junto de alunos com dificuldades de aprendizagem, a promoção da inclusão e, em níveis escolares mais avançados, comportamentos disruptivos e consumo de substâncias ilícitas por parte dos estudantes. As competências socioemocionais (e.g., autorregulação, assertividade, empatia, flexibilidade, resolução de problemas) serão, portanto, úteis para que os professores consigam lidar com as alterações que vão surgindo na educação, ao mesmo tempo que gerem o stresse, se adaptam às exigências pedagógicas e criam relações positivas com os alunos (Aldrup et al., 2020; Carmen et al., 2022; Martinez-Monteagudo et al., 2019).

Estas competências aparentam ser um fator protetor contra situações de stresse, ao mesmo tempo que promovem o bem-estar e a sensação de autoeficácia na sala de aula (Lozano-Peña et al., 2021). Professores com altas competências ao nível social e cognitivo são autoconscientes, conseguindo reconhecer as suas emoções e usá-las de forma a motivar os outros a aprender; estes professores são também capazes de compreender as suas forças e fraquezas emocionais e de reconhecer as emoções dos alunos (consciência social) e as perspetivas dos outros; possuem valores pró-sociais (respeitam os colegas, estudantes e familiares dos estudantes e preocupam-se com a forma como as suas decisões impactam o bem-estar dos outros), capacidades de autogestão (i.e., conseguem regular as suas emoções e comportamentos de forma saudável, mesmo em situações com elevada carga emocional) e procuram construir relações de apoio (Schonert-Reichl, 2017). É, ainda, importante que o professor possua competências ao nível da gestão das relações, através da comunicação, da capacidade de perceber quando alguém necessita de ajuda, da oferta de apoio ajustado, da negociação e da definição de limites (Aldrup et al., 2020).

O desenvolvimento de competências socioemocionais por parte dos professores permitirá, assim, fomentar relações positivas com a comunidade escolar e, como consequência, aumentar a eficácia da educação (Carmen et al., 2022). Possibilitará, adicionalmente, manter o bem-estar e a motivação profissional, ajudando o professor a sentir-se mais preparado para lidar com as exigências emocionais da sua profissão (Dung & Zsolnai, 2022). Estudos que investigaram os efeitos da participação de professores em programas desenhados para trabalhar este tipo de competências demonstraram um aumento na sensação de eficácia, uma maior dedicação ao ensino e apoio aos alunos e uma avaliação da função de ensino como sendo mais significativa e satisfatória (Schonert-Reichl et al., 2017). Segundo a literatura existente, o treino destas competências desempenha um papel relevante na promoção destas mesmas competências nos estudantes, o que, por sua vez, contribui para um desenvolvimento social sustentável e uma melhoria nas relações interpessoais e no desempenho

acadêmico nos mesmos (Schonert-Reichl, 2017; Zaragoza et al. 2021). Permite, ainda, a criação de um ambiente de sala de aula mais positivo, a prevenção do absentismo escolar e a diminuição dos comportamentos disruptivos em sala de aula (Llorent et al., 2020).

2.5.3. Aprendizagem socioemocional

A literatura destaca a importância de existir uma aprendizagem socioemocional por parte dos gestores escolares, processo através do qual o líder adquire e aplica o conhecimento, competências e atitudes necessárias à compreensão e gestão das suas próprias emoções e, ainda, estabelece objetivos positivos, constrói relações saudáveis e demonstra empatia pelos outros (Alladatin et al., 2022; Shanmugasundaram & Mohamad, 2011). Esta aprendizagem de competências socioemocionais está associada a diferentes benefícios. Primeiramente, as competências socioemocionais têm um impacto no bem-estar e na capacidade de lidar com o stresse emocional do gestor e permitem, também, que estes se tornem bons líderes e que consigam criar relações positivas e, por conseguinte, uma cultura escolar ligada a desempenhos positivos ao nível social, emocional e académico. Adicionalmente, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais permite ao gestor escolar a construção de relações colaborativas com as famílias e com a comunidade (Alladatin et al., 2022).

Mahfouz e Gordon (2021) postulam um conjunto de ações que permitem desenvolver as competências socioemocionais dos gestores escolares, nomeadamente a promoção de uma cultura de autocuidado, a criação de programas de desenvolvimento profissional para diretores e restantes funcionários, modelos de mentoria, aumento da estabilidade profissional da função de diretor (por períodos de tempo superiores) e políticas de apoio a programas de desenvolvimento destas competências (através de planos estratégicos, da alteração dos currículos e de orçamentos próprios para estes programas). Assim, segundo os autores, é necessário que os diretores escolares deem resposta às suas necessidades através do autocuidado e da incorporação de atividades que permitam a manutenção do seu bem-estar físico e mental. O desenvolvimento destas competências poderá, ainda, passar pela criação de *networks* com outros profissionais, que ofereçam um suporte aos diretores.

Segundo o guia desenvolvido pelo Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2013), podem ser definidas cinco competências-chave para a aprendizagem socioemocional: autoconsciência, autogestão, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável. Em primeiro lugar, a autoconsciência está relacionada com a compreensão e avaliação adequadas das próprias emoções, da sua identidade pessoal e social e dos valores pessoais; por outro

lado, a autogestão diz respeito à capacidade de regular as próprias emoções e comportamentos (e.g., controlo de impulsos, perseverança). Por sua vez, a consciência social refere-se à capacidade de compreender a visão dos outros e de sentir compaixão. As competências interpessoais englobam a escuta ativa, o trabalho cooperativo, a gestão construtiva de conflitos e a procura de ajuda, levando à manutenção de relações positivas. Por último, a tomada de decisão consciente exige uma avaliação crítica da ética, de preocupações de segurança e de normas para que se tomem escolhas com significado em termos individuais e coletivos (Alladatin et al., 2022; CASEL, 2013; Lozano-Peña et al., 2021). Ainda de acordo com esta perspetiva, é importante criar ambientes de aprendizagem equitativos, onde se coordenem as práticas utilizadas em sala de aula com as escolas, famílias e comunidade, de forma a melhorar a aprendizagem social, académica e emocional dos estudantes (Lozano-Peña et al., 2021).

Rego e Cunha (2011) compilaram 19 qualidades dos líderes, que podem ser desenvolvidas: perseverança na prossecução de objetivos, autoconfiança, coragem para ultrapassar obstáculos, otimismo, vitalidade, vocação e paixão, curiosidade e amor pela aprendizagem, gratidão, propósito e transcendência, humor, prudência, integridade, temperança (i.e., controlo de impulsos), perdão, humildade, humanidade, justiça, inteligência social e autenticidade. Goleman e colegas (2007) defendem as seguintes competências de liderança pedagógica: autoconsciência emocional (i.e., estar sintonizado com os sinais internos), autoavaliação, autoconfiança, autodomínio (através da gestão das emoções e impulsos), capacidade de iniciativa, otimismo, empatia, espírito de serviço, liderança inspiradora, capacidade para desenvolver os outros e espírito de colaboração e de equipa.

Tendo em vista a importância deste desenvolvimento de competências socioemocionais – devido ao seu impacto na liderança –, a literatura tem-se dedicado à exploração de programas que pretendem trabalhar estas competências (Lozano-Peña et al., 2021). Estes programas parecem melhorar diferentes domínios socioemocionais, nomeadamente a consciência social, a autoconsciência e a empatia, o que conduz a uma gestão de conflitos mais eficaz, à capacidade de atender à perspetiva do outro na tomada de decisão, à utilização de estratégias de liderança colaborativas e à fomentação de relações positivas com os colegas (Patti et al., 2012).

Alguns dos programas desenhados para este propósito são as intervenções baseadas no *mindfulness* e redução de stresse, o treino de inteligência emocional e as intervenções ligadas aos sistemas de pensamento (Mahfouz et al., 2019; Schonert-Reichl, 2017).

Um exemplo de intervenção baseada no *mindfulness* – definido como uma consciência atenta e sem julgamento ao momento presente em termos de sentimentos, pensamentos, percepções e sensações – é o Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE), que pretende cultivar a consciência e a resiliência na educação e diminuir o mal-estar psicológico, trabalhando competências ao nível das emoções, da consciência e da compaixão (Schonert-Reichl, 2017). Mahfouz (2018) implementou este programa com diretores de uma escola rural nos Estados Unidos da América (EUA; 20 horas de treino em grupo, durante quatro semanas) e verificou melhorias nas competências de liderança, nos relacionamentos, no autocuidado, na capacidade de regulação de emoções, na autocompaixão e na autoconsciência. Os líderes que participaram neste programa apresentaram, ainda, melhorias nas competências de autorreflexão, tornaram-se mais conscientes da necessidade de se autocuidarem e prestaram mais atenção às suas relações (Sanders, 2021).

Por sua vez, os programas centrados no desenvolvimento da inteligência emocional dos líderes escolares pretendem trabalhar o reconhecimento de emoções e facilitar comportamentos transformacionais, abordando aspetos como o *self* como líder, a construção da confiança e a liderança para a igualdade educacional (Mahfouz et al., 2019).

Relativamente aos programas de sistemas de pensamento, Goleman e Senge (2014) propuseram um modelo para as escolas que se foca na inteligência emocional, no desenvolvimento da compaixão pelo próprio e pelos outros e em níveis de pensamento (e.g., usar sistemas de pensamento e ferramentas para compreender o contexto geral mais abrangente, nomeadamente a cultura organizacional da escola, as suas normas, crenças e rotinas).

Concluindo, as competências socioemocionais são um elemento-chave na liderança nas escolas, para que os gestores escolares consigam: (a) adaptar-se e lidar com eventos mais desafiantes, mantendo a sua regulação emocional; (b) construir relações interpessoais positivas e de confiança, propícias a um melhor clima académico, e com base na empatia (demonstrando atenção às necessidades do outro); (c) redesenhar a organização (i.e., escola) juntamente com os restantes elementos escolares; (d) gerir o programa escolar; (f) aumentar a sua autoconfiança; e (g) orientar-se para melhorar o seu desempenho – criando elevados *standards* para eles e para os outros, procurando constantemente melhorar a sua *performance* (Williams, 2017). Ao reconhecer a importância das competências socioemocionais no contexto escolar, o gestor escolar conseguirá facilitar um ambiente que fomente o bem-estar dos professores, melhorar o clima de aprendizagem e, ainda, trabalhar a relação professor-aluno, podendo criar programas direcionados para o desenvolvimento destas

competências, tendo como alvo não só os professores, mas também os alunos (Lozano-Peña et al., 2021).

Capítulo 3 – A liderança escolar em Portugal

3.1. A evolução das instituições de ensino em termos legislativos

As instituições do sistema educativo em Portugal foram marcadas, até 1974, por conceitos mais formais e hierárquicos e por um sistema de liderança unipessoal, através de uma nomeação política e governamental de um diretor ou reitor (Silva, 2007). Contudo, após a revolução do 25 de Abril, passou a haver uma eleição de conselhos diretivos e executivos, nos quais a tomada de decisão começou a ser realizada de forma partilhada (Neves, 2018), continuando, porém, a existir uma associação entre o exercício da administração e gestão das escolas ao conceito clássico de chefia (Silva, 2007). As escolas em Portugal foram, neste sentido, sujeitas a programas reformadores com implicações na sua administração e organização, clima de trabalho, metodologias pedagógicas e identidades profissionais dos professores (Matos, 2017).

Em 2008, com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, surgiu uma tentativa de reestruturação da regulamentação da administração escolar, para fortalecer a liderança nas escolas, de forma que estas fossem eficazes (Ferreira & Torres, 2012; Silva & Lima, 2011). Este Decreto-Lei procurou salientar a importância de que cada escola tivesse um líder reconhecido como autoridade e que contribuísse para o crescimento do projeto educativo da escola. As escolas com qualidade deveriam, assim, deter três condições principais: possuir um projeto educativo de relevância, ter força de liderança e possuir uma permanência dos docentes (Neto, 2002). Este Decreto-Lei confere ao cargo de diretor uma responsabilidade de implementação dos objetivos escolares, atribuindo-lhe a presidência do órgão de coordenação e orientação educativa, tanto de alunos como de professores (Oliveira, 2018). Por outro lado, o Decreto-Lei em questão apresenta a necessidade de se reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino (Ferreira & Torres, 2012). Este documento legal altera, assim, o regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolares, através da criação do cargo de diretor, com funções de gestão administrativa, pedagógica e financeira, numa tentativa de combater o insucesso e o abandono escolar e resolver problemas como a indisciplina (Duarte, 2015). O Decreto-Lei permitiu, adicionalmente, distinguir o papel do diretor enquanto gestor e líder, sendo que no primeiro caso, este deverá gerir o funcionamento da escola e controlar a planificação

das atividades em termos de orçamento; enquanto líder, o diretor deverá estabelecer metas e promover mudanças (Duarte, 2015).

Já em 2012, surge um novo documento legislativo, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que faz uma revisão ao Decreto-Lei anterior, conferindo mais autonomia na gestão dos recursos humanos, organização do currículo e constituição das turmas, maior responsabilidade dos órgãos de gestão na atribuição de funções aos docentes e diferenciação da oferta educativa. Foi, ainda, este Decreto-Lei que procedeu à reestruturação da rede escolar, com a criação de agrupamentos escolares, e à alteração do processo eleitoral dos líderes escolares (i.e., diretores), aumentando a exigência dos critérios para o desempenho desta função (Neves, 2018).

Em Portugal foi, também, criado o Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro, que procurou definir linhas orientadoras para a avaliação do pessoal docente, tentando contribuir para o melhor desempenho dos alunos e para um decréscimo no abandono escolar e, adicionalmente, para o desenvolvimento profissional do corpo docente. Este referencial de avaliação inclui variáveis profissionais, sociais e éticas do trabalho dos professores (Neves, 2018).

Apesar de ter existido a implementação de uma liderança unipessoal, com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, centrada no diretor, tem sido notório o surgimento de uma liderança coletiva que provém do grupo, em que a “inovação e a superação das debilidades e pontos fracos são os elementos que estimulam a transformação” (Matos, 2017, p. 32). Neste âmbito, o diretor passa a ser eleito por um Conselho Geral, em substituição da eleição colegial pelos pares. Este Decreto-Lei define, ainda, um conjunto de critérios para as candidaturas dos docentes ao cargo de diretor, entre as quais: (a) experiência de, pelo menos, um mandato completo no exercício de cargos de diretor ou adjunto do diretor, presidente/vice-presidente do conselho executivo ou membro do conselho diretivo; (b) experiência de pelo menos três anos como diretor/diretor pedagógico de estabelecimento de ensino particular e cooperativo; (c) habilitações específicas, em áreas como administração escolar, orientação educativa, administração educacional e educação especial. A Portaria n.º 604/2008, de 9 de julho, refere, também, que os docentes que pretendam assumir funções de administração e gestão escolar deverão ser detentores de um curso de formação especializada em administração escolar ou educacional, possuir grau de mestre ou doutor nas áreas mencionadas anteriormente e ter experiência de pelo menos um mandato completo de diretor/subdiretor/adjunto do diretor, presidente/vice-presidente ou membro do conselho diretivo (Matos, 2017; Piedade & Pedro, 2014). Estes documentos locais demonstram, deste modo, a importância não só da experiência

em cargos de gestão e administração, mas também da formação específica em áreas educacionais.

Atualmente, as escolas portuguesas refletem um modelo de regulação híbrido, conjugando lógicas burocráticas com lógicas de mercado ligadas a questões de autoavaliação e autonomia das escolas (Matos, 2017). De acordo com o estudo de Torres e Palhares (2009), o perfil de liderança nas escolas em Portugal foca-se na regulação de resultados e na necessidade de existência de um líder forte – responsável pela implementação do projeto educativo e que possua ferramentas de gestão no sentido de atingir metas. Este líder forte caracteriza-se como recetivo, competente na área da gestão e orientado por uma lógica de prestação de contas (ao Estado). Silva (2010) conclui que algumas das características-chave de um diretor escolar em Portugal são: agir de acordo com valores fundamentais, planejar com rigor e flexibilidade, monitorizar as atividades escolares, garantir o acesso a recurso e metodologias adequadas, apoiar os alunos de modo personalizado, promover a formação dos professores, ser inovador, fomentar relações interpessoais positivas, trabalhar em equipa e ter uma visão estratégica. Pina (2015) defende, adicionalmente, que a liderança escolar em Portugal deverá ser transformacional, a partir da distribuição da liderança entre professores e estruturas, e com foco no progresso dos alunos.

É de referir que, no caso específico de Portugal, a liderança é gerida por professores, em que os diretores escolares são pares dos professores, com os quais partilham ideias; este dado faz com que os docentes – que possuem competências semelhantes às do diretor – percecionem ter um papel ativo na tomada de decisões (Matos, 2017). O facto de o diretor ser um docente conduz a dilemas ao nível da administração *versus* o ensino: (a) domínio/participação (ao ser um professor e um funcionário que deve prestar contas à administração central, o diretor pode estar sujeito a conflitos entre as dimensões interna e externa da escola), (b) familiaridade/distanciamento (relacionada com a relação entre o diretor e os restantes agentes escolares), (c) gabinete/corredor (a acessibilidade das pessoas ao gabinete do diretor e a disponibilidade para o atendimento pode gerar conflitos na organização), (d) reatividade/proatividade (a pressão para uma ação rápida dificulta o planeamento e reflexão das ações direcionadas para o desenvolvimento da escola; Dinis, 2003).

3.2. Liderança nos estabelecimentos de ensino portugueses

No que diz respeito à cultura escolar em Portugal, um estudo de Ferreira e Torres (2012) revelou que as escolas portuguesas demonstram apresentar uma cultura democrática – valorizando a igualdade de oportunidades, a oferta educativa alargada e

apoios educativos –, ao mesmo tempo que refletem uma cultura elitista, dando importância à competição, à preocupação com a imagem projetada para o exterior e à centralidade nas questões de avaliação. Outro aspeto encontrado na cultura nas escolas portuguesas e aplicado à liderança foi a burocracia, visível em questões de impessoalidade, formalismo e hierarquização.

No que concerne ao modelo de gestão das escolas, uma meta-análise conduzida por Costa e colegas (2013) revelou que os modelos mais representativos nas escolas em Portugal são o formal (que contém dimensões como a burocracia, a centralidade do líder, a hierarquia, a prestação de contas e a racionalidade), seguido pelo colegial (onde se consideram dimensões de liderança transformacional, participativa e distribuída) e pelo político (que engloba dimensões de conflito enquanto fenómeno natural no processo de negociação dos interesses do grupo, micropolíticas – grupos enquanto estruturas sociais com políticas específicas e de sistema de transação – lógica de recompensas e castigos aplicados pelo líder).

Os resultados de um estudo de Matos (2017) demonstraram que a prática de liderança mais utilizada pelos diretores escolares em estabelecimentos de ensino público na zona Centro de Portugal é designada por “permitir que os outros ajam”, em que o líder promove o trabalho em equipa, cria um clima de confiança e fomenta objetivos comuns. A prática de liderança que surge em segundo lugar é a de “encorajar a vontade” (valorizando-se as contribuições dos colegas no desempenho de atividades). Em oposição, a prática menos utilizada foi a de “inspirar uma visão conjunta”, o que demonstra que os líderes ainda não são capazes de partilhar com os liderados uma visão futura para a escola. No que diz respeito à perspetiva sobre a escola da atualidade, o estudo revelou que os diretores veem a escola como um espaço onde se “privilegia a construção de atitudes e valores, promovendo a formação integral dos agentes educativos” (Matos, 2017, p. 293). Quanto à sua missão, os diretores parecem acreditar que o seu papel envolve a estimulação da colaboração a partir de um clima de segurança e bem-estar na organização.

Já o estudo de Silva e Lima (2011), realizado numa escola secundária portuguesa, revela que o diretor escolar procurava informar os colaboradores e estudantes do que deveriam fazer para que os seus esforços fossem recompensados, comunicava a missão da escola a toda a equipa e alunos – para o alcance dos objetivos – e liderava através do exemplo. Contudo, o pessoal docente não considerava que o seu trabalho individual fosse recompensado ou reconhecido, não existindo também um desenvolvimento profissional dos mesmos. Nesta escola, os docentes referiam estar sobrecarregados com vários níveis de ensino e com cargos de gestão intermédia, adicionando-se a esta carga de trabalho toda a burocracia envolvida.

Por sua vez, os resultados do estudo de Neves (2018), realizado em escolas do sistema de ensino público das zonas norte e centro, demonstraram que os estilos de liderança predominantes dos diretores variavam entre o transacional e o transformacional. Souza (2015) avaliou a percepção do corpo docente sobre o estilo de liderança numa escola privada na região do Minho, onde verificou que o estilo predominante era o transformacional, trazendo resultados positivos na satisfação e no reforço do empenho dos agentes educativos.

O ato educativo é, assim, altamente complexo e influenciado por diferentes variáveis. O papel do líder é, também ele, complexo, exigindo uma forte capacidade para promover e manter níveis elevados de motivação dos professores. O líder tem, portanto, um papel essencial na qualidade da escola. Contudo, no contexto português, o diretor da escola é responsável pelas mais variadas questões administrativas/burocráticas (p. ex. atendimento a professores, funcionários, alunos e encarregados de educação e reuniões), pela docência, pela representação, entre outras tarefas, e acaba, por vezes, por se ver afastado da pedagogia (Ferreira & Torres, 2012; Paiva, 2021).

No que diz respeito aos docentes das escolas portuguesas, a literatura revela falta de reconhecimento da competência e esforço dos mesmos, levando a uma diminuição da sua motivação e do comprometimento com a profissão. Segundo a investigação de Jesus (2000), apenas metade dos professores revelavam querer manter-se na profissão docente. Torna-se, ainda, necessário permitir aos professores o tempo necessário para que estes se ajustem às mudanças que lhes são propostas, através de uma cultura colaborativa e crítica, estimulada pelos diretores (Matos, 2017).

Quanto à influência da liderança nos resultados dos alunos portugueses, uma investigação de Pina (2015) – que recorreu à análise de resultados dos exames nacionais no 6.º, 9.º e 12.º ano, a entrevistas semiestruturadas a diretores e grupos de discussão focalizada de alunos/professores/coordenadores de departamentos e a questionários – revelou que existe uma influência indireta entre as práticas de liderança do diretor e a melhoria dos resultados obtidos pelos estudantes. Esta influência é mediada por processos de melhoria da escola (p. ex. promoção de condições adequadas para os professores desenvolverem o seu trabalho) e pela distribuição de liderança pelos professores.

3.3. Ensino e novas tecnologias

O ensino em Portugal tem sofrido alterações ao longo do tempo, em diferentes dimensões (p. ex. organização e administração, clima de trabalho, metodologias

pedagógicas, perfis de liderança) e é expectável que as escolas continuem a atualizar-se, principalmente recorrendo às novas tecnologias, que são cada vez mais indispensáveis (Duarte, 2015). Atualmente, uma pessoa que não desenvolva competências digitais irá sofrer uma “separação digital que dificulta uma integração plena na economia e na sociedade do conhecimento de que fazemos parte” (Duarte, 2015, p. 125). Para se preparar para esta evolução tecnológica, foram disponibilizados às escolas portuguesas equipamentos tecnológicos, suporte técnico e distribuição de recursos de ensino e aprendizagem digitais, através do Plano Tecnológico de Educação, aprovado em 2007. Este Plano procurou modernizar tecnologicamente as escolas portuguesas, equipando-as com diferentes recursos, como computadores com ligação à internet, impressoras de acesso livre, quadros interativos, cartões de aluno eletrónicos e equipamentos de videovigilância (Duarte, 2015; Piedade & Pedro, 2014). Neste Plano, o diretor escolar assume a coordenação e nomeação de equipas com competências técnicas e pedagógicas para criar projetos de integração das tecnologias de informação (Piedade & Pedro, 2014). Para além deste Plano, mais recentemente e como consequência das necessidades identificadas com a Covid-19, foram evidenciados alguns fatores determinantes para uma educação digital eficaz, nomeadamente (a) a conectividade e equipamentos digitais adequados para alunos e professores, (b) professores motivados e capacitados para a utilização de tecnologias digitais e (c) colaboração e partilha de boas práticas e de métodos de ensino inovadores (Comissão Europeia [CE], 2020). A pandemia veio, assim, confirmar a “necessidade de formar todos os educadores na utilização eficaz das tecnologias digitais nos respetivos processos de ensino e formação” (CE, 2020, p. 3), garantindo que os alunos têm condições para participar na educação digital. É, ainda, de salientar a criação do Plano 21|23 Escola +² e do Programa de Capacitação Digital das Escolas³, com vários domínios de intervenção, centrados no desenvolvimento de competências digitais, através, por exemplo: (a) da instalação de Laboratórios de Educação Digital (LED), com equipamentos especializados para as áreas de robótica, computação experimental e digital; (b) da formação dos docentes para capacitação digital; (c) do desenvolvimento digital das escolas; e (e) de recursos educativos digitais – a partir do Projeto-Piloto Manuais Digitais (PPMD), que procura desmaterializar os manuais escolares e colocá-los em formato digital.

Apesar disto, é ainda concluído na literatura (Costa, 2008) que existe uma falta de formação dos professores no domínio das tecnologias, o que inibe a utilização das mesmas no contexto nacional. Pedro (2011) identificou obstáculos à integração das

² <https://escolamais.dge.mec.pt/>

³ <https://digital.dge.mec.pt/>

tecnologias no contexto escolar, estruturadas em 4 níveis: (1) macrossistémico (ligado a ideologias sociopolíticas e crenças, incluindo-se fatores ligados às políticas educativas), (2) exossistémico (fatores de âmbito institucional, relacionados com as dinâmicas das instituições escolares), (3) mesossistémico (fatores comuns à classe docente, tais como a definição dos estatutos da carreira docente e formação de professores) e (4) microssistémico (elementos associados com a dimensão inter-relacional do sujeito, i.e., as suas crenças, motivações, competências e aspirações). Desta forma, a integração das novas tecnologias no contexto escolar implica uma conjugação de todos estes fatores, implicando os líderes escolares, professores, alunos, decisores políticos e encarregados de educação.

O estudo de Piedade e Pedro (2014), que recorreu à aplicação de escalas de avaliação a diretores de escolas do ensino público português, demonstrou que os diretores escolares percecionam um sentido de autoeficácia favorável na utilização das tecnologias em diferentes domínios, nomeadamente na gestão escolar e na comunicação. Esta pesquisa revelou, ainda, que existe uma correlação positiva entre o nível de proficiência e a utilização das tecnologias. No que concerne aos fatores potenciadores da integração educativa das tecnologias digitais no contexto escolar, esta investigação identifica elementos como a existência de professores inovadores, a valorização do trabalho dos professores e a disponibilização de *softwares* específicos para as diferentes disciplinas. Neste estudo, os diretores escolares revelam necessitar de formação em práticas de gestão escolar – com recurso a plataformas de apoio à gestão e a sistemas de avaliação *online* –, em folha de cálculo e na criação de bases de dados.

Neste sentido, através do Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027⁴, centrado na mudança digital a longo prazo na educação, está em curso a formação intensiva de capacitação digital de docentes, que procura proporcionar formação na área do digital a professores do ensino básico e secundário, ajustada ao nível de proficiência do docente. Esta capacitação pretende contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo-lhes integrar as tecnologias no ensino, visando a melhoria da qualidade das aprendizagens e a inovação do sistema educativo (CE, 2020). O plano de capacitação digital dos docentes oferece formação digital, focada em diferentes áreas de ensino, como por exemplo, Matemática, Línguas, Artes e Ciências Experimentais, e podem abordar questões como a resolução de problemas digitais, a criação de conteúdo digital, as estratégias de avaliação (i.e., utilizar as tecnologias digitais para a avaliação formativa e sumativa) e a criação de recursos educativos

⁴ <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan>

digitais. Este plano permitirá, assim, apoiar os docentes para que estes se sintam aptos a utilizar as tecnologias com confiança e segurança, dotando-os de ferramentas digitais que serão úteis para fins pedagógicos e para a aprendizagem dos alunos (Pereira & Couvaneiro, 2022).

PARTE 2. METODOLOGIA

Tendo em conta a revisão bibliográfica efetuada, é possível compreender a relevância do presente trabalho, que pretende explorar os modelos de gestão escolares portugueses e, mais especificamente, a influência que as competências emocionais nos gestores escolares podem desempenhar nesta liderança. Visto que a liderança é um fator-chave para o desenvolvimento de um clima positivo de aprendizagem na escola e para o alcance de resultados de aprendizagem, influenciando todos os envolvidos (p. ex., professores, assistentes operacionais, estudantes; Pina, 2015). Deste modo, este trabalho apresentou como objetivos específicos: (a) averiguar se a atuação do diretor escolar é ou não regida por características da inteligência emocional (da perspetiva do próprio diretor, dos professores e dos assistentes operacionais da escola), (b) perceber o ponto de vista dos professores e dos assistentes operacionais face à gestão escolar e (c) explorar o papel que as competências socioemocionais desempenham no sucesso da liderança.

Com base na revisão da literatura efetuada, as questões centrais às quais o presente trabalho pretende dar resposta são: (a) As competências emocionais podem influenciar a liderança dos gestores escolares?; (b) Se sim, quais as competências mais frequentemente identificadas como tendo um impacto na liderança?; (c) Nos casos em que os gestores escolares não possuem competências socioemocionais adequadas, como é que a liderança na escola é afetada?; e (d) Como é que a liderança e a presença (ou não) das competências socioemocionais dos membros da Direção influenciam o clima escolar?. Para dar resposta a estas questões, houve uma articulação dos *feedbacks* de diferentes intervenientes sobre a presença ou não deste tipo de competências nos gestores escolares, sobre o possível impacto destas competências na forma como a liderança é gerida e como esta influencia o clima da escola.

Capítulo 1 – Caracterização metodológica do estudo

Este trabalho teve como base o paradigma de investigação interpretativo, segundo o qual se assume que o acesso à realidade – neste caso, de gestão escolar – é feito através de construções sociais, como a linguagem e a partilha de significados. Com o recurso a este paradigma pretende-se, assim, compreender o fenómeno da gestão escolar através do significado que diferentes indivíduos atribuem à mesma. A escolha por este paradigma prende-se com o facto de a gestão escolar ocorrer num contexto social, no qual atuam diferentes intervenientes, sendo por isso relevante compreender

a percepção que estes possuem da gestão escolar e, mais especificamente, do impacto que as competências socioemocionais podem ter nesta (Phothongsunan, 2010). O foco é compreender as experiências subjetivas dos participantes do estudo e o significado que estes atribuem às competências socioemocionais dos gestores escolares.

Para isso, houve recurso a uma metodologia qualitativa, mais concretamente a estudos de caso nos agrupamentos de escolas da Região Centro (NUT II). A metodologia qualitativa, muito utilizada no âmbito das investigações em ciências sociais (incluindo em Educação), procura compreender as perspetivas dos participantes sobre um dado tópico, num *setting* natural. A metodologia qualitativa pretende, então, dar sentido a um dado fenómeno com base no significado a ele atribuído por um grupo de indivíduos (Denzin & Lincoln, 2003). Por sua vez, a escolha pelo estudo de caso prende-se com o facto de este permitir uma pesquisa aprofundada sobre o objeto de investigação, produzindo um conhecimento mais detalhado sobre o mesmo (Yin, 2003) e permitindo responder à questão de como é que as competências socioemocionais dos gestores escolares influenciam a sua liderança. O “caso” em estudo é, então, o fenómeno de liderança nos agrupamentos de escolas da Região Centro (NUT II), havendo um recurso a diferentes questionários que incluem questões de resposta aberta e fechada.

Importa salientar que os estudos de caso não pretendem ser representativos de uma amostra mais geral; o estudo de caso utilizado neste trabalho procura, em contrapartida, explorar pormenorizadamente as aprendizagens que podem ser recolhidas da amostra utilizada. O estudo de caso terá, deste modo, relevância na medida em que permitirá avançar conhecimento fundamental na área da gestão escolar e da importância das competências socioemocionais para este domínio. Apesar da impossibilidade de representatividade, haverá uma triangulação dos mesmos (i.e., uso de dados de diferentes participantes e de diferentes instrumentos), para aperfeiçoar a credibilidade do estudo (Grauer, 2012).

O projeto envolve, deste modo, o estudo de três variáveis de interesse: (a) competências socioemocionais, (b) capacidade de liderança e (c) competências digitais dos membros da Direção. Atendendo à importância que os professores também desempenham no clima de aprendizagem e ensino dos alunos, as suas competências digitais foram, adicionalmente, outra variável em estudo.

Capítulo 2 – Participantes

A amostra deste estudo englobou profissionais de dois agrupamentos de escolas da zona Centro de Portugal. No estudo participaram, então, 118 participantes, mais

concretamente, de nove membros da Direção, 54 professores e 55 assistentes operacionais. Em termos gerais, 16 (13.6%) participantes eram do género masculino e 102 (86.4%) do género feminino, com uma média de idades de 51.92 anos ($DP = 7.69$).

Capítulo 3 – Instrumentos

Para os fins de pesquisa, neste estudo foram utilizados o Questionário sociodemográfico, a Escala de Inteligência Emocional, o Questionário Multifatorial de Liderança e a Escala de Autoavaliação de Competências Digitais, que serão descritos seguidamente.

3.1. Questionário inicial

No sentido de recolher informações sociodemográficas (género, idade, habilitações literárias, área de formação, disciplina lecionada, tempo de serviço total, tempo de serviço na instituição e tempo no cargo de diretor – no caso dos membros da Direção), foi construído e aplicado um questionário inicial aos membros da Direção (Apêndice 3), professores (Apêndice 4) e assistentes operacionais (Apêndice 5). Este questionário continha, ainda, um conjunto de questões centradas na avaliação da liderança dos gestores escolares, nomeadamente, as suas motivações, as competências-chave e a orientação para a mudança.

3.2. Escala de Inteligência Emocional

No sentido de avaliar as competências socioemocionais dos membros da Direção e a perceção que os professores e os assistentes operacionais tinham sobre a mesma, foi aplicada a Escala de Inteligência Emocional (Moreno, 2012) – versão para diretores (Anexo 1), professores (Anexo 2), para assistentes operacionais (Anexo 3). Optou-se pela escolha deste instrumento, visto permitir uma avaliação mais objetiva das competências socioemocionais, centrando-se em diferentes dimensões (como por exemplo, a autoconsciência, a autogestão, a consciência social e a gestão de relações).

Esta escala foi construída com base no modelo de Goleman e colaboradores (2007) e é constituída por 32 itens, respondidos numa escala de Likert de 5 pontos (1 = *nunca*, 2 = *raramente*, 3 = *poucas vezes*, 4 = *quase sempre*, 5 = *sempre*), pretendendo avaliar vários domínios da inteligência emocional e competências associadas: competências pessoais (autoconsciência – itens 1 ao 8 – e autogestão – itens 9 ao 16) e competências sociais (consciência social e gestão das relações; itens 17 ao 32). No

que diz respeito à consistência interna desta escala, o estudo de Moreno (2012) identificou bons resultados, com um alfa de Cronbach total de .95. Relativamente à consistência interna das quatro competências, o alfa de Cronbach encontrado foi de .81 (autoconsciência), .72 (autogestão), .85 (consciência social) e .94 (gestão das relações), apresentando assim boas propriedades psicométricas.

3.3. Questionário Multifatorial de Liderança

No sentido de avaliar a competência de liderança, foi utilizado o Questionário Multifatorial de Liderança (QML; Bass, 1985). A escolha deste questionário prendeu-se com o facto de ser um instrumento utilizado com frequência em investigações centradas no conceito de liderança e que permite avaliar diferentes estilos de liderança e dimensões, permitindo determinar os pontos fortes e fracos dos líderes (Pereira, 2007).

O Questionário Multifatorial de Liderança (Anexo 4) foi validado para a população portuguesa por Heitor (1996). Este questionário foi aplicado aos professores e aos assistentes operacionais, para avaliar a sua perceção sobre o estilo de liderança do diretor.

Este instrumento é composto por 41 itens, do tipo Likert (1 = *frequentemente se não sempre*; 2 = *muitas vezes*; 3 = *algumas vezes*; 4 = *raramente*; 5 = *nunca*), referentes aos cinco fatores das escalas de liderança transformacional e transacional. Mais especificamente, a escala de liderança transformacional abrange 18 itens sobre o carisma, sete sobre a consideração individualizada e três sobre a estimulação intelectual. A escala de liderança transacional envolve sete itens sobre a recompensa contingencial e seis itens sobre a gestão por exceção (Heitor, 1996).

De acordo com Heitor (1996), os coeficientes de fidelidade do QML, variam entre .54 e .97.

3.4. Escala de Autoavaliação de Competências Digitais

Atendendo à relevância das competências digitais em meio escolar, foi utilizada a Escala de Autoavaliação de Competências Digitais (Dias-Trindade et al., 2019), tanto com os membros da Direção como com os Professores (Anexo 5). Esta escala foi escolhida pois permite uma avaliação completa da utilização das competências digitais em diferentes áreas, possibilitando assim uma visão global destas competências nos agentes escolares.

Esta escala consiste em 21 itens, divididos em seis áreas: (1) envolvimento profissional (identificação das competências para o uso de tecnologias digitais para

comunicar, colaborar e evoluir profissionalmente; 4 itens), (2) tecnologias e recursos digitais (capacidade de usar, partilhar e proteger recursos digitais; 2 itens), (3) ensino e aprendizagem (capacidade de identificação das capacidades para gerir e organizar o uso de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem; 5 itens), (4) avaliação (forma como as tecnologias digitais são utilizadas para melhorar o processo de avaliação dos estudantes; 3 itens), (5) capacitação dos estudantes (capacidade de utilizar as tecnologias para aumentar a personalização, inclusão e envolvimento ativo dos estudantes no ensino; 2 itens) e (6) promoção da competência digital dos estudantes (competências para auxiliar os alunos a utilizar as tecnologias de forma responsável e criativa; 5 itens).

Para cada item, os participantes deverão selecionar a opção que melhor se adequa ao seu caso, sendo que, posteriormente, cada opção de resposta é pontuada numa escala de Likert de 0 (primeira hipótese de resposta) a 4 (última hipótese de resposta). Com base no somatório da pontuação de todos os itens, é obtida uma pontuação total, que varia de 0 a 84, e que permite apurar o nível de competência digital: (a) A1 – Recém-chegados (menos de 19 pontos), (b) A2 – Exploradores (entre 19 e 32 pontos), (c) B1 – Integradores (entre 33 e 47 pontos), (d) B2 – Especialistas (entre 48 e 62 pontos), (e) C1 – Líderes (entre 63 e 77 pontos) e (f) C2 – Pioneiros (mais de 77 pontos).

No que diz respeito à consistência interna desta escala, o estudo original revelou um coeficiente de Cronbach de .90 (Dias-Trindade et al., 2019).

Importa mencionar que esta escala foi originalmente desenhada para ser utilizada com professores, contudo, atendendo ao facto de que os Diretores assumem, muitas vezes, funções de docente, optámos por aplicá-la, igualmente, aos gestores escolares.

Capítulo 4 – Procedimentos

No que diz respeito aos procedimentos para este projeto de investigação, estes iniciaram-se com o estabelecimento de contacto telefónico com os dois agrupamentos escolares, no sentido de lhes solicitar a colaboração para o estudo, havendo posteriormente o fornecimento de um pedido de autorização formal, assinado pelos diretores dos agrupamentos escolares (Apêndice 1). Neste pedido de autorização constava a apresentação do projeto, dos seus principais objetivos e do número de participantes (professores e assistentes operacionais) que serão necessários – para que o diretor escolar pudesse selecionar os professores e assistentes operacionais disponíveis para participar no estudo.

Após a aprovação dos agrupamentos escolares, foi feita uma apresentação do estudo e dos seus objetivos aos membros dos agrupamentos escolares, no final da qual estes foram convidados a participar. Foi, então, efetuada uma listagem com os sujeitos que pretendiam participar voluntariamente na investigação, tendo sido posteriormente agendadas as visitas aos agrupamentos escolares para se efetuar a recolha de dados. Todos os participantes forneceram o seu consentimento para participar no projeto (Apêndice 2), tendo sido informados dos objetivos do mesmo e de que a sua participação era voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem prejuízos. Foi, ainda, assegurado que todos os dados seriam mantidos em sigilo, sendo apenas utilizados para fins de investigação.

Após a recolha dos dados de todos os intervenientes, a fase seguinte foi a análise dos mesmos, através da cotação dos questionários de acordo com as instruções de cada instrumento, seguida pela análise estatística no *software* IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 29.

Relativamente à análise estatística, foram realizados testes de diferenças, associações entre variáveis e regressões lineares. Relativamente aos testes de diferenças, foram testadas diferenças no questionário da inteligência emocional atendendo à profissão, género dos membros da Direção, idade dos membros da Direção (1 = idade inferior a 57 anos; 2 = idade igual ou superior a 57 anos), tempo de serviço total dos membros da Direção (1 = menos de 33 anos; 2 = 33 anos ou mais), tempo no cargo de Diretor/a (1 = menos de 15 anos; 2 = 15 ou mais anos) e sede (1 = funcionários que trabalham na sede, 2 = funcionários que não trabalham na sede). É de referir que a variável “sede” diz respeito ao facto de os funcionários exercerem ou não funções no edifício-sede do agrupamento escolar (onde se encontram os membros da Direção).

Para estas análises recorreu-se ao teste t-Student para amostras independentes, à exceção do teste que comparava diferenças de profissão, em que se utilizou uma ANOVA de Welch devido à violação do pressuposto da homogeneidade de variâncias. Neste caso, recorreu-se, ainda, a uma análise post-hoc com o teste Games-Howell, visto ser o mais adequado para variâncias heterogéneas (Field, 2013). Foram, também, testadas diferenças na liderança dos membros da Direção atendendo à profissão (teste t-Student para amostras independentes) e sede (teste t-Student para amostras independentes). Por último, foram analisadas diferenças nas competências digitais dos membros da Direção e professores, tendo em conta a profissão, tempo de serviço total (1 = inferior a 26 anos, 2 = igual ou superior a 26 anos), tempo de serviço dos membros da Direção, tempo de serviço dos professores (1 = menos de 26 anos; 2 = 26 ou mais anos), género, género dos membros da Direção, género dos professores, idade (1 = inferior a 53 anos, 2 = igual ou superior a 53 anos), idade dos membros da Direção (1 =

inferior a 57 anos; 2 = igual ou superior a 57 anos) e idade dos professores (1 = inferior a 52 anos; 2 = igual ou superior a 52 anos). Todas estas análises foram efetuadas com recurso a um teste t-Student para amostras independentes.

Para além das análises de diferenças, foram testadas correlações entre: (1) competências digitais dos membros da Direção e inteligência emocional; (2) inteligência emocional e liderança; (3) tempo de serviço dos membros da Direção e inteligência emocional; (4) tempo de serviço no cargo de Diretor/a e inteligência emocional; (5) tempo de serviço do/a Diretor/a e competências digitais; (5) tempo de serviços dos professores e competências digitais. Para isso, recorreu-se ao teste de correlação de Pearson, que apresenta como pontos de corte: $r = .10$ a $.23$ (com efeito de magnitude pequeno), $r = .24$ a $.36$ (efeito moderado) e $r = .37$ ou superior (efeito grande de magnitude; Cohen, 1988).

Por último, para determinar se a inteligência emocional tem um impacto na liderança dos membros da Direção, foi utilizada uma análise de regressão linear para avaliar a relação entre estas variáveis.

PARTE 3. RESULTADOS

A Parte 3 da presente dissertação pretende apresentar os resultados obtidos, recorrendo ao *software* IBM SPSS, em termos de estatística descritiva e estatística inferencial, estando estruturada de acordo com os questionários administrados.

Capítulo 1 – Questionário inicial

1.1. Caracterização sociodemográfica

1.1.1. Idade

No que diz respeito aos dados sociodemográficos dos participantes, é de referir que as idades estavam compreendidas entre 32.0 e 69.0 anos, sendo que, mais concretamente, as idades dos membros da Direção encontravam-se entre 53.0 e 64.0 anos, dos professores entre 38.0 e 69.0 anos e dos assistentes operacionais entre 32.0 e 66.0 anos (Tabela 1). Importa referir que se observaram três casos omissos no preenchimento desta variável.

Tabela 1

Idade dos Participantes

Idade	M (DP)	Mín.	Máx.
Membros da Direção	57.2 (3.07)	53.0	64.0
Professores	52.3 (6.89)	38.0	69.0
Assistentes operacionais	50.6 (8.63)	32.0	66.0
Total	51.92 (7.69)	32.0	69.0

1.1.2. Género

Relativamente ao género, 16 participantes (13.6%) eram do género masculino e 102 (86.4%) do género feminino (Tabela 2).

Tabela 2

Distribuição dos Participantes por Género

Género	Masculino		Feminino	
	n	%	n	%
Membros da Direção	4	44.4%	5	55.6%
Professores	8	14.8%	46	85.2%

Assistentes operacionais	4	7.3%	51	92.7%
Total	16		102	

1.1.3. Habilitações literárias

No que concerne às habilitações literárias dos participantes, 3 (2.6%) completaram o 1.º Ciclo (4º ano), 7 (5.9%) completaram o 2.º Ciclo (6º ano), 13 (11.3%) finalizaram o 3.º Ciclo (9º ano), 28 (24.3%) completaram o ensino secundário, 4 (3.5%) possuíam um Bacharelato, 48 (41.7%) completaram uma Licenciatura, 11 (9.6%) têm um Mestrado e 1 (0.9%) completou um Doutoramento. É de salientar que, para esta variável, verificaram-se três casos omissos.

Na Tabela 3 encontra-se descrita a distribuição dos grupos de participantes pelas diferentes habilitações literárias.

Tabela 3

Habilitações Literárias dos Participantes

Habilitações literárias		Membros da Direção	Professores	Assistentes operacionais	Total
1.º Ciclo	<i>n</i>	0	0	3	3
	%	0.0%	0.0%	5.6%	
2.º Ciclo	<i>n</i>	0	0	7	7
	%	0.0%	0.0%	13.0%	
3.º Ciclo	<i>n</i>	0	0	13	13
	%	0.0%	0.0%	24.1%	
Secundário	<i>n</i>	0	0	28	28
	%	0.0%	0.0%	51.9%	
Bacharelato	<i>n</i>	0	3	1	4
	%	0.0%	5.8%	1.9%	
Licenciatura	<i>n</i>	6	40	2	48
	%	66.7%	76.9%	3.7%	
Mestrado	<i>n</i>	3	8	0	11
	%	33.3%	15.4%	0.0%	
Doutoramento	<i>n</i>	0	1	0	1
	%	0.0%	1.9%	0.0%	

1.1.4. Tempo de serviço

Relativamente ao tempo de serviço total, a média foi de 23.44 anos ($DP = 11.77$), sendo que o tempo mínimo foi inferior a um ano e o máximo foi 44 anos. No que concerne ao tempo de serviço na instituição atual, a média foi de 12.08 anos ($DP = 11.35$), verificando-se um mínimo inferior a um ano e um máximo de 42 anos.

No caso específico do tempo de serviço em cargos da Direção, a média foi de 15.83 anos ($DP = 10.11$), verificando-se um mínimo de 8 anos e um máximo de 32 anos.

No que diz respeito aos casos omissos, é de mencionar 10 na variável “Tempo de serviço total”, cinco no “Tempo de serviço na instituição atual” e três no “Tempo de serviço em cargos da Direção”.

Na Tabela 4 é possível observar os descritivos relativos ao tempo de serviço.

Tabela 4

Tempo de Serviço Total, Tempo de Serviço na Instituição Atual e Tempo de Serviço na Direção (Em Anos)

Tempo de serviço total	M (DP)	Mín.	Máx.
Membros da Direção	33.22 (2.77)	30.0	38.0
Professores	26.75 (10.28)	2.0	44.0
Assistentes operacionais	17.70 (11.83)	< 1.0	42.0
Total	23.44 (11.77)	< 1.0	44.0
Tempo de serviço na instituição atual			
Membros da Direção	25.67 (6.73)	14.0	32.0
Professores	9.23 (10.23)	< 1.0	40.0
Assistentes operacionais	12.65 (11.40)	< 1.0	42.0
Total	12.08 (11.35)	< 1.0	42.0
Tempo de serviço na Direção			
Membros da Direção	15.83 (10.11)	8.0	32.0

1.1.5. Nível educativo em que trabalham

Ao avaliar o nível educativo em que os participantes desempenham as suas funções, verificou-se que existiam participantes que apenas trabalhavam num nível educativo, enquanto que outros desempenhavam as suas funções em dois a cinco níveis educativos distintos. Deste modo, ao focarmo-nos apenas no desempenho de funções de um nível educativo, observámos que 40 (37.4%) trabalhavam no Pré-

escolar, 43 (40.2%) no 1.º Ciclo, 10 (9.3%) no 2.º Ciclo, 8 (7.5%) no 3.º Ciclo e 6 (5.6%) no ensino secundário (Tabela 5). É de referir 11 casos omissos nesta variável (onde se inserem os membros da Direção), perfazendo um total de 107 respostas.

Para os participantes que desempenhavam funções com mais um nível educativo, verificou-se que um acumulava funções no pré-escolar, nove no 1.º Ciclo, quatro no 2.º Ciclo, quatro no 3.º Ciclo e seis no ensino secundário (Tabela 6).

No caso dos funcionários que trabalhavam em três níveis educativos (Tabela 7), estes acumulavam funções com o 2.º Ciclo ($n = 1$), 3.º Ciclo ($n = 3$) e ensino secundário ($n = 2$). Para os participantes que trabalhavam em quatro níveis educativos diferentes (Tabela 8), estes acumulavam funções com o 3.º Ciclo ($n = 1$) e ensino secundário ($n = 3$). Por último, um participante desempenhava funções em quatro níveis educativos, somando-se o ensino secundário (Tabela 9).

Tabela 5

Nível Educativo em Que Participantes Desempenham Funções (Apenas um Nível Educativo)

Nível educativo		Professores	Assistentes operacionais	Total
Pré-escolar	<i>n</i>	15	25	40
	%	28.3%	46.3%	
1.º Ciclo	<i>n</i>	21	22	43
	%	39.6%	40.7%	
2.º Ciclo	<i>n</i>	6	4	10
	%	11.3%	7.4%	
3.º Ciclo	<i>n</i>	8	0	8
	%	15.1%	0.0%	
Secundário	<i>n</i>	3	3	6
	%	5.7%	5.6%	

Tabela 6

Nível Educativo em Que Participantes Desempenham Funções (Acumulação Com Mais um Nível Educativo)

Nível educativo		Professores	Assistentes operacionais	Total
Pré-escolar	<i>n</i>	0	1	1
	%	0.0%	8.3%	

1.º Ciclo	<i>n</i>	1	8	9
	%	8.3%	66.7%	
2.º Ciclo	<i>n</i>	4	0	4
	%	33.3%	0.0%	
3.º Ciclo	<i>n</i>	1	3	4
	%	8.3%	25.0%	
Secundário	<i>n</i>	6	0	6
	%	50.0%	0.0%	

Tabela 7

Nível Educativo em Que Participantes Desempenham Funções (Acumulação Com Mais Dois Níveis Educativos)

Nível educativo		Professores	Assistentes operacionais	Total
2.º Ciclo	<i>n</i>	1	0	1
	%	20.0%	0.0%	
3.º Ciclo	<i>n</i>	3	0	3
	%	60.0%	0.0%	
Secundário	<i>n</i>	1	1	2
	%	20.0%	100.0%	

Tabela 8

Nível Educativo em Que Participantes Desempenham Funções (Acumulação Com Mais Três Níveis Educativos)

Nível educativo		Professores	Total
3.º Ciclo	<i>n</i>	1	1
	%	25.0%	
Secundário	<i>n</i>	3	3
	%	75.0%	

Tabela 9

Nível Educativo em Que Participantes Desempenham Funções (Acumulação Com Mais Quatro Níveis Educativos)

Nível educativo		Professores	Total
-----------------	--	-------------	-------

Secundário	<i>n</i>	1	1
	%	100.0%	

1.1.6. Disciplina lecionada

Relativamente às disciplinas lecionadas pelos professores e membros da Direção, destaca-se que: quatro (3.3%) lecionam na área de Apoio Educativo Especial, um (0.8%) no Apoio Educativo, um (0.8%) na área de integração de Psicologia e Sociologia, um (0.8%) no Arquivo de Sistemas, Redes e Programação, um (0.8%) em Cidadania, dois (1.7%) em Educação Física, um (0.8%) em Espanhol e Francês, um (0.8%) em Filosofia e Psicologia, um (0.8%) em Física e Química, um (0.8%) em Francês e Português, dois (1.7%) no Grupo 100, dois (1.7%) em Inglês, três (2.5%) em Matemática, um (0.8%) em Matemática e Educação Especial, um (0.8%) em Matemática e Ciências Naturais, um (0.8%) em Matemática e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), três (2.5%) em Português, dois (1.7%) em Português e Inglês, um (0.8%) em TIC, um (0.8%) no Pré-escolar e 17 (14.4%) em todas as disciplinas do 1.º Ciclo.

Na Tabela 10 encontram-se descritas as disciplinas lecionadas pelos membros da Direção e professores.

Tabela 10

Disciplinas Lecionadas (Professores e Membros da Direção)

Disciplina lecionada		Membros da Direção	Professores	Total
Apoio Educativo Especial	<i>n</i>	0	4	
	%	0.0%	7.5%	
Apoio Educativo	<i>n</i>	0	1	
	%	0.0%	1.9%	
Área de integração de Psicologia e Sociologia	<i>n</i>	0	1	
	%	0.0%	1.9%	
Arquivo de Sistemas, Redes e Programação	<i>n</i>	0	1	
	%	0.0%	1.9%	
Cidadania	<i>n</i>	0	1	
	%	0.0%	1.9%	
Educação Física	<i>n</i>	0	2	

	%	0.0%	3.7%
Espanhol e Francês	<i>n</i>	0	1
	%	0.0%	1.9%
Filosofia e Psicologia	<i>n</i>	0	1
	%	0.0%	1.9%
Física e Química	<i>n</i>	0	1
	%	0.0%	1.9%
Francês e Português	<i>n</i>	0	1
	%	0.0%	1.9%
Grupo 100	<i>n</i>	0	2
	%	0.0%	3.7%
Inglês	<i>n</i>	1	1
	%	11.1%	1.9%
Matemática	<i>n</i>	1	2
	%	11.1%	3.7%
Matemática e Educação Especial	<i>n</i>	0	1
	%	0.0%	1.9%
Matemática e Ciências Naturais	<i>n</i>	0	1
	%	0.0%	1.9%
Matemática e TIC	<i>n</i>	0	1
	%	0.0%	1.9%
Português	<i>n</i>	2	1
	%	22.2%	1.9%
Português e Inglês	<i>n</i>	0	2
	%	0.0%	3.7%
TIC	<i>n</i>	0	1
	%	0.0%	1.9%
Pré-escolar	<i>n</i>	0	1
	%	0.0%	1.9%
Todas as disciplinas do 1.º Ciclo	<i>n</i>	0	17
	%	0.0%	31.5%

1.1.7. Cargo desempenhado

No que concerne aos cargos desempenhados pelos professores, é de referir que alguns participantes desempenhavam apenas um cargo (i.e., professor), enquanto que outros acumulavam outros cargos. Deste modo, dos 54 professores, 21 (38.9%) desempenham, também, funções de Diretor de Turma ou Professor Titular, quatro

(7.4%) assumem o cargo de Coordenador de Departamento, um (1.9%) desempenha a função de Delegado de Disciplina e apenas 24 (44.4%) não desempenham outro cargo exceto o de professor. Por outro lado, dos professores que acumulavam mais do que um cargo à exceção da docência, um (1.9%) acumulava os cargos de Diretor de Turma e Coordenador de Diretores de Turma e três (5.5%) desempenhava cargos de Diretor de Turma e Coordenador de Departamento (Tabela 11).

Tabela 11

Cargos Desempenhados Pelos Professores

Cargo desempenhado	<i>n</i>	%
Apenas Professor	24	44.4%
Diretor de Turma ou Professor Titular	21	38.9%
Diretor de Curso	0	0.0%
Coordenador de Departamento	4	7.4%
Diretor de Turma e Coordenador de Departamento	3	5.5%
Diretor de Turma e Coordenador de Diretores de Turma	1	1.9%
Delegado de Disciplina	1	1.9%
Total	54	

1.1.8. Sede

Relativamente ao facto de os funcionários trabalharem ou não no edifício-sede, no qual se encontram os membros da Direção, é de referir que 24 funcionários (22.4%) trabalham nesse edifício, enquanto que 83 (77.6%) não trabalha.

Tabela 12

Funcionários que Trabalham na Sede

Trabalhar na sede	Sim		Não	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Professores	20	83.3%	33	39.8%
Assistentes operacionais	3	16.7%	50	60.2%
Total	24		83	

1.2. Liderança e novas tecnologias

1.2.1. Membros da Direção

A) Motivação para o cargo

Quando questionados acerca da motivação para assumir o cargo de Diretor/a, os participantes revelaram fazê-lo por: experiência; sentido de missão; contribuição para o bem comum; formação de bons cidadãos; abraçar um novo desafio; mobilizar professores e comunidade escolar; amor à escola; convite; gosto pelo trabalho em gestão e organização escolar; mudança/modernização (Tabela 13).

Tabela 13

Motivação Para o Cargo de Diretor/a

	<i>n</i>	%
A experiência, o sentido de missão e o desafio de contribuir para o bem comum e para a formação de bons cidadãos	1	12.5%
Abraçar um desafio diferente do que desempenhava e desafiar-me na minha capacidade de mobilizar professores e comunidade escolar	1	12.5%

Assumir um novo desafio	2	25.0%
Convite, gosto por novos desafios, amor à escola	1	12.5%
Gosto de trabalhar na parte de organização e gestão da escola	1	12.5%
Mudança; poder mudar as coisas, modernizar	1	12.5%
Viver uma nova experiência	1	12.5%
Total	8	

B) Competências de um bom gestor escolar

Na Tabela 14 encontram-se as competências indicadas pelos membros da Direção como características de um bom gestor escolar. Dentro destas competências, destaca-se a comunicação, capacidade de liderança, empatia, gestão de tempo/planeamento e flexibilidade/adaptabilidade como as mais referidas.

Tabela 14

Competências de um bom Gestor Escolar

Competências	n	%
Comunicação	5	9.1%
Trabalho em equipa	2	3.6%
Resolução de problemas	1	1.8%
Gestão de tempo/Planeamento	3	5.5%
Atitude positiva	1	1.8%
Flexibilidade/adaptabilidade	3	5.5%
Escuta ativa	1	1.8%
Assertividade	1	1.8%
Capacidade de liderança	5	9.1%
Abertura à inovação	2	3.6%
Empreendedor	1	1.8%
Entrega total à causa	1	1.8%
Visão global da educação	1	1.8%
Empatia	4	7.3%
Bom humor	1	1.8%
Organização	2	3.6%

Ser pragmático	1	1.8%
Compreensão/Humano	1	1.8%
Compaixão	2	3.6%
Confiabilidade	1	1.8%
Conhecimento das áreas de gestão e organização escolar (ex. elaborar projeto de orçamento, definir o regime de funcionamento do agrupamento)	2	3.6%
Relacionamento interpessoal	1	1.8%
Inteligência emocional	1	1.8%
Poder de decisão	1	1.8%
Resiliência	1	1.8%
Harmonia	1	1.8%
Gestão de instalações e equipamentos	1	1.8%
Distribuição de serviços	1	1.8%
Representar a escola	1	1.8%
Procurar a melhoria da qualidade educativa	1	1.8%
Participação dos pares	1	1.82%
Encoraja as ideias dos professores	1	1.8%
Revela confiança nos professores	1	1.8%
Delegação de tarefas	1	1.8%
Cria um bom clima organizacional	1	1.8%
Total	55	

C) Clima de abertura

Relativamente à promoção de um clima de abertura, todos os membros da Direção ($n = 9$) reportaram considerarem-no importante (Tabela 15). Quando questionados acerca da medida em que consideravam importante promover este clima de abertura, oito membros faziam-no para obter *feedback* acerca de possíveis melhorias para o projeto educativo, quatro faziam-no para obter *feedback* acerca do seu desempenho, sete para recolher informações úteis sobre situações relevantes que ocorrem na escola e sete para ouvir as preocupações dos professores e/ou assistentes operacionais (Tabela 16).

Tabela 15

Promoção de Clima de Abertura Pelos Diretores

Parece-lhe importante promover um clima de abertura?	<i>n</i>	%
Sim	9	100%
Não	0	0.0%
Sim, por vezes	0	0.0%
Total	9	

Tabela 16

Em que Medida o/a Diretor/a Promove um Clima de Abertura

Se sim, por vezes em que medida? (Várias opções de resposta)	<i>n</i>	%
Para obter <i>feedback</i> acerca de possíveis melhorias para o projeto educativo	8	30.8%
Para obter <i>feedback</i> acerca do seu desempenho enquanto diretor	4	15.4%
Para recolher informações úteis sobre situações relevantes que ocorrem na escola	7	26.9%
Para ouvir as preocupações dos professores/assistentes operacionais	7	26.9%
Total	26	

Nota. Nesta questão, os participantes puderam escolher uma ou mais opções de resposta.

D) Inovação e mudança

Oito membros da Direção reportaram adotar uma postura impulsionadora da mudança e inovação, observando-se um caso omissos (Tabela 17).

Tabela 17

Postura do/a Diretor/a

Postura do/a Diretor/a	<i>n</i>	%
-------------------------------	-----------------	----------

Postura mais conservadora/de resistência à mudança	0	0.0%
Postura impulsionadora da mudança e inovação	8	100.0%
Total	8	

Relativamente às características que justificam a adoção de uma postura mais conservadora ou inovadora, as principais que foram identificadas são: atualização constante, incentivo à participação em novos projetos, criatividade, proatividade, resiliência/persistência e relações interpessoais positivas (Tabela 18).

Tabela 18

Características da Adoção de uma Postura Mais Conservadora ou Inovadora

Características da Postura Adotada	n
Abertura a novos processos, aplicações, programas	1
Abertura a novas dinâmicas escolares, de organização disciplinar e funcionamento administrativo	1
Atualização constante	3
Adaptação a novas situações	1
Preparação para um futuro mais tecnológico	1
Incentivo à participação em novos projetos	3
Promove formação nas áreas emergentes	1
Inteligente	1
Criativo	3
Organizado	1
Enérgico	1
Atento ao clima da organização	1
Iniciativa	1
Proatividade	3
Motivação	1
Resiliência/Persistência	3
Trabalho em equipa	1
Resolução de problemas	1
Relações interpessoais positivas	3
Otimismo	1
Integridade	1
Compromisso	1
Bom humor	1
Responsabilidade	1
Gosto por agilizar/simplificar conhecimentos	1
Apoio de projetos e atividades extracurriculares	1

Divulgação da escola	1
Recurso a novas tecnologias e práticas pedagógicas	1
Total	40

Na Tabela 19 encontram-se os mecanismos e estratégias utilizados pelos membros da Direção para fomentar a mudança na escola.

Tabela 19

Mecanismos que Fomentam a Mudança na Escola

Mecanismos de mudança	n	%
“Área administrativa (reorganização de espaços e tarefas), área pedagógica (adesão a novas formas de reorganização curricular)”	1	12.5%
“Área digital, aula invertida, autonomia dos alunos na aprendizagem”	1	12.5%
“Diálogo, paixão, liderança”	1	12.5%
“Empatia, comunicação, ética, responder com a prontidão possível aos pedidos, proximidade em toda a comunidade escolar, ser uma pessoa proativa e bem-disposta”	1	12.5%
“Formação na área disciplinar, formação em ferramentas de apoio à gestão”	1	12.5%
“Participação em reuniões/formações, divulgação de iniciativas inovadoras, partilha de práticas inovadoras, motivação dos docentes para frequência de ações, disponibilização de recursos tecnológicos e outros, participação em projetos nacionais, regionais e locais, criação de equipas de trabalho, adesão a projetos piloto, interação com os docentes, envolvimento e	1	12.5%

presença nas iniciativas e reconhecimento das mesmas e dos seus promotores”		
“Persuasão, diplomacia, bom relacionamento interpessoal”	1	12.5%
“TIC, faço muito formação para a minha evolução, agilizo os horários que permitem a gestão entre aulas e projetos, coordeno formação para os colaboradores (pessoal docente e não docente), uso o diálogo como arma de interação com os outros, apoio todos os projetos do agrupamento e de outros organismos, organizando a burocracia e ‘pondo as mãos na massa”	1	12.5%
Total	8	

F) Novas tecnologias

Relativamente às novas tecnologias e a sua utilização na liderança, nove membros da Direção referiram considerar as novas tecnologias importantes para a liderança (Tabela 20).

Tabela 20

Importância das Novas Tecnologias Para a Liderança

Tecnologias importantes para a liderança	<i>n</i>	%
Sim	9	100.0%
Não	0	0.0%
Total	9	

Para além disso, nove diretores referem utilizar as novas tecnologias para a comunicação e envolvimento com a comunidade escolar, nove relatam utilizá-las para

o estabelecimento de contacto com entidades externas à escola, nove para estabelecer contacto com encarregados de educação, oito para formação profissional, oito para recolha e análise de dados, cinco para desenvolvimento profissional dos funcionários da escola, nove para atualização do conhecimento acerca de normas/orientações escolares e outras burocracias relevantes, oito para aprendizagem *online* e recursos educacionais para os alunos, seis para segurança e monitorização e sete para gestão administrativa (Tabela 21).

Tabela 21

Formas de Recurso às Novas Tecnologias

Recurso às novas tecnologias? (Várias opções de resposta)	<i>n</i>	%
Comunicação e envolvimento com a comunidade escolar	9	11.5%
Estabelecimento de contacto com entidades externas à escola	9	11.5%
Estabelecimento de contacto com encarregados de educação	9	11.5%
Formação profissional	8	10.3%
Recolha e análise de dados	8	10.3%
Desenvolvimento profissional dos funcionários da escola	5	6.4%
Atualização do conhecimento acerca de normas/orientações escolares e outras burocracias relevantes	9	11.5%
Aprendizagem <i>online</i> e recursos educacionais para os alunos	8	10.3%
Segurança e monitorização	6	7.7%
Gestão administrativa	7	9.0%
Total	78	

Nota. Nesta questão, os participantes puderam escolher uma ou mais opções de resposta.

Dentro das formas de utilização das novas tecnologias mencionadas anteriormente, foi solicitado aos membros da Direção que indicassem quais consideravam mais prioritárias. Seis reportaram a comunicação e envolvimento com a comunidade escolar, três referiram o estabelecimento de contacto com entidades externas à escola, dois indicaram o estabelecimento de contacto com encarregados de educação, dois a formação profissional, dois a recolha e análise de dados, dois a atualização de conhecimentos acerca de normas/orientações escolares, três a aprendizagem *online* e recursos educacionais para os estudantes, um a segurança e monitorização e três a gestão administrativa (Tabela 22).

Tabela 22

Áreas Prioritárias na Utilização de Novas Tecnologias

Áreas prioritárias? (Várias opções de resposta)	<i>n</i>	%
Comunicação e envolvimento com a comunidade escolar	6	25.0%
Estabelecimento de contacto com entidades externas à escola	3	12.5%
Estabelecimento de contacto com encarregados de educação	2	8.3%
Formação profissional	2	8.3%
Recolha e análise de dados	2	8.3%
Desenvolvimento profissional dos funcionários da escola	0	0.0%
Atualização do conhecimento acerca de normas/orientações escolares e outras burocracias relevantes	2	8.3%
Aprendizagem online e recursos educacionais para os alunos	3	12.5%
Segurança e monitorização	1	4.3%
Gestão administrativa	3	12.5%

Total	24
-------	----

Para além disso, quanto à implementação das novas tecnologias na instituição de ensino, oito membros da Direção referiram fazê-lo através da disponibilização de computadores portáteis escolares aos estudantes, oito referiram disponibilizar computadores e/ou tablets na biblioteca, oito indicaram a disponibilização de computadores e/ou tablets na sala de aula, sete informaram disponibilizar rede wi-fi de internet em toda a área escolar e quatro referiram o recurso a jogos/material pedagógico informatizado para a aprendizagem dos estudantes (Tabela 23)

Tabela 23

Implementação das Novas Tecnologias na Instituição Escolar

Opções de implementação de novas tecnologias (Várias opções de resposta)	<i>n</i>	%
Disponibilização de computadores portáteis escolares aos estudantes	8	22.9%
Disponibilização de computadores e/ou tablets na biblioteca	8	22.9%
Disponibilização de computadores e/ou tablets em salas de aula	8	22.9%
Rede wi-fi de internet em toda a área escolar	7	20.0%
Recurso a jogos/material pedagógico informatizado para a aprendizagem dos estudantes	4	11.3%
Total	35	

Nota. Nesta questão, os participantes puderam escolher uma ou mais opções de resposta.

G) Postura perante as críticas

Relativamente à postura dos membros da Direção face às críticas que lhe eram apontadas, todos os participantes ($n = 9$) reportarem ter disponibilidade para as ouvir (Tabela 24).

Tabela 24

Disponibilidade para Ouvir Críticas

Disponibilidade para ouvir críticas	<i>n</i>	%
Sim	9	100.0%
Não	0	0.0%
Total	9	

Para além disso, três membros da Direção referiram que encaravam as críticas como oportunidade/possibilidade de melhoria, dois informaram que as encaravam como uma forma de aprendizagem e melhoria das suas decisões de trabalho, três encarava-as de forma construtiva e um de forma natural (Tabela 25).

Tabela 25

Forma de Encarar as Críticas

Como encara as críticas?	<i>n</i>	%
Como oportunidade/possibilidade de melhoria	3	33.3%
Como forma de aprendizagem e melhoria das suas decisões de trabalho	2	22.3%
De forma construtiva	3	33.3%
De forma natural	1	11.1%
Total	9	

1.2.2. Professores e assistentes operacionais

A) Competências de um bom gestor escolar

Relativamente às competências/características enumeradas pelos professores e assistentes operacionais como sendo relevantes para um bom gestor, destacam-se: comunicador ($n = 25$), empático ($n = 25$), humano ($n = 24$), imparcial ($n = 22$), atento (n

= 16), bom ouvinte ($n = 15$), persistente ($n = 14$), confiável ($n = 12$), inovador ($n = 12$) e ético ($n = 12$; Tabela 26).

Tabela 26

Competências de um bom Gestor Escolar

	Professores	Assistentes operacionais
	<i>n</i>	<i>n</i>
Acessível/aberto	7	3
Comunicador	11	14
Flexível	5	7
Confiável	3	5
Organizador	8	8
Líder	15	9
Humano	5	1
Atualizado	1	2
Honesto	4	8
Inovador	11	5
Atento	4	5
Informado	1	3
Justo	8	7
Bom ouvinte	11	11
Imparcial	6	8
Persistente	1	1
Autonomia		5
Responsabilidade	7	5
Competência	7	8
Ética	7	5
Integridade	1	1
Empatia	16	9
Habilidade para planeamento	1	1
Disponibilidade	3	4
Coordenação	5	5
Interação	1	
Aceitação	1	
Colaboração	3	3
Partilha	1	2
Mediador	3	
Determinado	3	
Humilde	1	
Transparente	4	1
Saber lidar/Gestão de conflitos	5	3
Realista	1	
Criação bom ambiente entre colegas		1
Ser inclusivo	1	1

Motivador	6	2
Capacidade de decisão	3	
Facilidade nas relações interpessoais	5	
Sentido de união e gestão		1
Simpatia	2	3
Celeridade no atendimento	1	
Amigo	1	1
Compreensão	3	
Rigor	3	1
Capacitação	2	2
Dinamismo	2	2
Dedicação	1	2
Comprometimento	1	
Ousadia	1	
Ponderação	2	2
Coerência	4	
Espírito de equipa	6	3
Pensar de forma estratégica	4	2
Formação contínua	1	1
Envolvimento com a comunidade escolar	1	3
Habilitação de parcerias	5	3
Gestão de recursos	9	1
Assertividade	3	2
Ser metódico		1
Assiduidade		1
Conhecer a realidade de cada escola	4	1
Resolução de problemas	4	
Representar a escola e todos os ciclos	3	
Frontalidade	1	
Visitar várias vezes os locais		1
Conhecimentos de gestão escolar	5	3
Entender a mudança quando necessária	1	
Fornecer orientações seguras	1	1
Incentivar à promoção da qualidade do ensino	1	
Incentivar a produtividade	2	
Valorizar a equipa escolar	6	3
Proatividade/iniciativa	7	
Promover respeito	3	2
Fazer cumprir o currículo escolar	1	
Construir uma organização positiva	4	
Incentivar um ambiente baseado em valores	2	
Garantir funcionamento eficiente e eficaz	1	1
Definir objetivos para o bem-estar de todos		1
Interveniente	2	2
Sensato	1	

Saber falar e ter carinho pelas crianças		3
Educação		3
Experiência	1	2
Dar apoio	1	1
Pedagogia	1	
Autoridade	2	
Empenhado		1
Espírito de missão	2	
Profissionalismo	1	
Delegação de competências	1	
Equilíbrio entre firmeza e flexibilidade	1	
Diplomacia	1	
Gosto pela função		1
Leal	1	
Otimista	1	
Autoconfiança		1
Tolerante		1
Trabalhador		1
Ambição	1	
Empreendedor	1	
Participativo	1	
Crítico	1	
Espírito solidário	1	
Adaptação		1
Liderança distribuída	1	
Proporcionar oportunidades de crescimento	1	
Sensibilidade para diagnosticar elementos "tóxicos"	1	
Influenciar positivamente	1	
Visão a longo prazo	1	
Agradável/amável		1
Bem-disposto		1
Paciente		1
Preocupado com os alunos		1
Zelar pelos interesses de alunos e trabalhadores		1
Exigente		1
Criativo		1
Criar dinâmicas entre ciclos	1	
Não impor as suas ideias	1	
Total	312	221

B) Promoção de clima de abertura

Quando questionados acerca da promoção de um clima de abertura, por parte dos membros da Direção, com os funcionários, 78 professores e assistentes operacionais (71.6%) referiram que sim, sete (6.4%) referiram que não e 24 (22.0%) responderam

“sim, por vezes” (Tabela 27). No caso dos participantes que responderam que “sim” ou “sim, por vezes”, estes justificaram as suas respostas com o facto de os membros da Direção obterem feedback acerca de possíveis melhorias para o projeto educativo ($n = 46$), obterem feedback acerca do seu desempenho enquanto diretor ($n = 12$), recolherem informações úteis sobre situações relevantes que ocorrem na escola ($n = 70$), ouvirem as preocupações dos professores e assistentes ($n = 49$). Para além disso, três funcionários referiram “não ter a certeza” ($n = 1$), que “o diretor tem de estar atento a tudo o que se passa à sua volta, professores, assistentes e alunos” ($n = 1$) e “promover a importância da capacitação” ($n = 1$; Tabela 28).

Tabela 27

Promoção de Clima de Abertura Pelos Diretores

Diretor/a promove clima de abertura?	Professores		Assistentes Operacionais	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	40	74.1%	38	69.1%
Não	0	0.0%	7	12.7%
Sim, por vezes	14	25.9%	10	18.2%
Total	54		55	

Tabela 28

Em que Medida o/a Diretor/a Promove um Clima de Abertura

Se sim, por vezes em que medida? (Várias opções de resposta)	Professores		Assistentes Operacionais	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Para obter feedback acerca de possíveis melhorias para o projeto educativo	28	23.7%	18	29.0%
Para obter feedback acerca do seu desempenho enquanto diretor	8	6.8%	4	6.5%

Para recolher informações úteis sobre situações relevantes que ocorrem na escola	46	39.0%	24	38.7%
Para ouvir as preocupações dos professores/assistentes operacionais	35	29.7%	14	22.6%
Promover a importância da capacitação	1	0.8%	0	0.0%
O diretor tem que estar atento a tudo o que se passa à sua volta, professores, assistentes e alunos	0	0.0%	1	1.6%
Não tenho a certeza	0	0.0%	1	1.6%
Total	118		62	

Nota. Nesta questão, os participantes puderam escolher uma ou mais opções de resposta.

No caso dos participantes que responderam que “não”, as suas justificações foram: (i) porque o diretor transmite que, se existir um clima de abertura excessiva pode deixar de ser visto como uma figura de autoridade ($n = 1$, 20.0%), (ii) porque não considera relevante haver um clima de abertura entre diretores ($n = 2$, 40.0%), (iii) porque deve existir um limite bem definido entre diretores escolares e restantes agentes educativos ($n = 1$, 20.0%) ou (iv) outro – “Porque não lhe convém” ($n = 1$, 20.0%; Tabela 29).

Tabela 29

Em que Medida o/a Diretor/a não Promove um Clima de Abertura

Se não, porque acha que isso acontece? (Várias opções de resposta)	Professores		Assistentes Operacionais	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Porque o/a diretor/a transmite que, se existir um clima de abertura excessiva, pode deixar de ser visto/a como uma figura de autoridade	0	0%	1	20%

Porque não considera relevante haver um clima de abertura entre diretores escolares e restantes agentes educativos	0	0%	2	40%
Porque deve existir um limite bem definido entre o/a diretor/a e os seus funcionários	0	0%	1	20%
Porque não lhe convém	0	0%	1	20%
Total	0		5	

Nota. Nesta questão, os participantes puderam escolher uma ou mais opções de resposta.

B) Inovação e mudança

No que concerne à perceção dos professores e assistentes operacionais acerca da postura do/a Diretor/a, 19 (19.8%) considera o diretor como tendo uma postura conservadora e de resistência à mudança, enquanto que 77 (80.2%) considera que este possui uma postura impulsionadora da mudança e inovação. Na Tabela 30 encontram-se os descritivos consoante o grupo de participantes (professores e assistentes operacionais).

Tabela 30

Postura do/a Diretor/a

Diretor/a é impulsionador/a da inovação e mudança na escola ou adota postura mais conservadora?	Professores		Assistentes Operacionais	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Postura mais conservadora/de resistência à mudança	1	2.0%	18	39.1%
Postura impulsionadora da mudança e inovação	49	98.0%	28	60.9%
Total	50		46	

Relativamente aos aspetos ou características pessoais e profissionais que justificam a resposta à questão anterior, os professores e assistentes operacionais identificaram diferentes aspetos, referidos na Tabela 31. Destes, destacam-se o envolvimento do agrupamento em atividades e em novos projetos ($n = 16$), a atualização permanente ($n = 15$), a abertura à mudança, novas ideias, novos projetos e experiências ($n = 14$) e a disponibilidade/acessibilidade ($n = 11$). São de destacar características como a não-aceitação de novas ideias e opiniões, o receio de perda de autoridade, a ausência de formação, a falta de confiança nos novos métodos adotados, entre outras, que são indicadas pelos funcionários e que marcam a postura conservadora.

Tabela 31

Características do/a Diretor/a Relacionadas com a sua Postura

Características do/a Diretor/a	Profs.	A.O.
	<i>n</i>	<i>n</i>
Aberto à mudança, novas ideias, novos projetos e experiências	12	2
Atento	2	2
Interessado	4	2
Desafiador	2	
Influenciador	1	3
Confiante	1	
Decidido	2	
Disponível/acessível	8	3
Estabelecimento de parcerias	4	
Promoção de formação e competências digitais dos docentes	5	
Abertura à comunidade (ex. convívios, palestras, pais, etc)	4	
Implementação de procedimentos e plataformas facilitadoras	3	2
Conhecimento de outras realidades escolares	1	
Envolvimento do agrupamento em atividades e em novos projetos (p. ex. Eramus+, clubes)	14	2
Perspicácia/Estratégico	3	2
Conhecimentos na gestão escolar	3	1
Coerência de atitudes	1	
Visão/futurista	3	
Motivação/incentivo	4	3
Apoio geral e individual	4	
Liderança	4	3
Ativo/proativo	3	
Inovador	5	4
Interativo/interveniente/comunicador	2	4
Dinâmico	4	2
Resiliente/Persistente/adaptação	5	1
Atualização permanente	10	5
Competitivo	1	3

Ambicioso	2	2
Flexível	4	2
Exigente	1	1
Positivo	1	2
Acompanhamento na resolução de problemas	1	1
Capacidade de pensar "fora da caixa"	2	
Criatividade	2	4
Pensamento crítico	2	1
Trabalho em equipa/colaboração	5	
Competente		2
Simpático		1
Recetivo a novas tecnologias		1
Atento às necessidades dos alunos		1
Inclusivo/igualdade	3	2
Procura excelência no comportamento/aproveitamento	3	
Preocupação (ex. sucesso educativo, tecnologias)	5	
Imparcial/justo	3	1
Divulgação da escola		2
Empreendedor	2	
Mediador de conflitos/conciliador	2	
Gestão de recursos	1	
Supervisiona e coordena a equipa	1	
Promove discussão pública	1	
Elogia o trabalho feito e as iniciativas apresentadas	2	1
Respeito	2	
Responsável	1	
Agilidade		1
Harmonia		1
Autoritário		1
Saudosista	1	
Empatia	1	1
Sucesso		1
Objetividade	1	
Assertividade	1	
Amigo	1	
Promover bom ambiente escolar	1	1
Humildade	1	
Promove oportunidades de articulação curricular	1	
Prudente		1
Vigilante		1
Comprometimento	1	
Ético	1	
Proximidade com alunos e professores	1	
Facilitismo		1
Dificuldade de comunicação		1
Dificuldade em aceitar críticas e em gestão de equipas		1

Falta de formação		1
Receio de novos métodos pedagógicos		1
Receio de perda de autoridade		1
Falta de confiança nos novos métodos adotados		1
Não aceitação da opinião dos outros		1
Não gostar de novas ideias		1
Intransigência nas suas opiniões		1
Não-recetividade a novas tecnologias		1
Rigidez		1
Inflexibilidade		1
Tradicionalismo		1
Total	172	90

Nota. Profs. = Professores; A.O. = Assistentes operacionais.

C) Novas tecnologias

Quando questionados acerca do recurso a novas tecnologias dos membros da Direção, 90 participantes (93.8%) referiram que sim, enquanto que seis (6.3%) indicaram que não (Tabela 32).

Tabela 32

Recurso a Novas Tecnologias Pelo/a Diretor/a

Diretor/a recorre às tecnologias para desempenhar e facilitar algumas tarefas?	Professores		Assistentes	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	54	100.0%	36	85.7%
Não	0	0.0%	6	14.3%
Total	54		42	

No que concerne às áreas/tarefas em que os professores e assistentes operacionais consideram que os membros da Direção recorrem às tecnologias, 81 (74.3%) referem que o fazem para comunicação e envolvimento com a comunidade escolar, 51 (46.8%) para estabelecimento de contacto com as entidades externas à escola, 46 (42.2%) para estabelecimento de contacto com encarregados de educação, 38 (34.8%) para formação profissional, 28 (25.7%) para recolha e análise de dados, 13

(11.9%) para desenvolvimento profissional dos funcionários da escola, 24 (22.0%) para atualização do conhecimento acerca de normas/orientações escolares e outras burocracias relevantes, 19 (17.4%) para segurança e monitorização, 31 (28.4%) para gestão administrativa e um para envio de e-mails e trabalho de Excel (Tabela 33).

Tabela 33

Formas de Recurso às Novas Tecnologias

Áreas/tarefas em que o Diretor/a recorre às novas tecnologias para desempenhar o seu papel? (Várias opções de resposta)	Professores		Assistentes Operacionais	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Comunicação e envolvimento com a comunidade escolar	53	20.9%	28	24.6%
Estabelecimento de contacto com entidades externas à escola	34	13.4%	17	14.9%
Estabelecimento de contacto com encarregados de educação	30	11.9%	16	14.0%
Formação profissional	27	10.7%	11	9.6%
Recolha e análise de dados	23	9.1%	5	4.4%
Desenvolvimento profissional dos funcionários da escola	8	3.2%	5	4.4%
Atualização do conhecimento acerca de normas/orientações escolares e outras burocracias relevantes	25	9.9%	10	8.8%
Aprendizagem online e recursos educacionais para os alunos	16	6.3%	8	7.0%
Segurança e monitorização	11	4.3%	8	7.0%
Gestão administrativa	26	10.3%	5	4.4%
Envio de emails e trabalho de Excel	0	0.0%	1	0.9%
Total	253		114	

Nota. Nesta questão, os participantes puderam escolher uma ou mais opções de resposta.

E) Postura perante as críticas

Quanto à postura dos membros da Direção perante as críticas acerca do seu trabalho, 82 funcionários (85.4%) reportaram que estes demonstravam disponibilidade para as ouvir, enquanto que 14 (14.6%) referiram que não (Tabela 34).

Tabela 34

Disponibilidade do/a Diretor/a Para Ouvir Críticas

Diretor/a demonstra disponibilidade para ouvir críticas acerca do seu trabalho?	Professores		Assistentes Operacionais	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	45	93.8%	37	77.1%
Não	3	6.2%	11	22.9%
Total	48		48	

Para além disso, 72 funcionários referem que o/a Diretor/a aceita as críticas e altera a sua atuação, enquanto que 12 indicam que isto não acontece (Tabela 35).

Tabela 35

Forma de o/a Diretor/a Encarar as Críticas

Se sim, pensa que o/a Diretor/a escolar aceita as críticas e altera a sua atuação em consequência das mesmas?	Professores		Assistentes Operacionais	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sim	39	90.7%	33	80.5%
Não	4	9.3%	8	19.5%
Total	43		41	

Capítulo 2 – Inteligência emocional

2.1. Diferenças na inteligência emocional segundo a profissão

Recorrendo-se a uma ANOVA de Welch, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas nas pontuações do Questionário de Inteligência Emocional atendendo à profissão, $F(2, 33) = 5.26, p = .01$. As análises post-hoc revelaram que estas diferenças se observam entre os membros da Direção e os assistentes operacionais, sendo que os membros da Direção reportaram médias superiores nesta escala, comparadas com as médias decorrentes da percepção da inteligência emocional dos membros da Direção por parte dos assistentes operacionais (Tabela 36).

Tabela 36

Diferenças no Questionário de Inteligência Emocional Atendendo à Profissão

	Membros da Direção ($n = 9$)	Professores ($n = 38$)	Assistentes operacionais ($n = 32$)	F	<i>Post-hoc</i>
	$M (DP)$	$M (DP)$	$M (DP)$		
Questionário da Inteligência Emocional	4.13 (0.24)	3.90 (0.40)	3.53 (1.07)	5.26*	Membros Direção > Assistentes Operacionais

* $p < .05$.

2.2. Diferenças na inteligência emocional segundo o género dos membros da Direção

Ao analisar as diferenças de género dos membros da Direção na inteligência emocional, foi possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas, $t = 1.52, p = .17$ (Tabela 37).

Tabela 37

Diferenças na Inteligência Emocional dos Membros da Direção Atendendo ao Género dos Membros

	Feminino ($n = 5$)	Masculino ($n = 4$)	t
	$M (DP)$	$M (DP)$	

Inteligência emocional	4.23 (0.15)	4.00 (0.29)	1.51
------------------------	-------------	-------------	------

2.3. Diferenças na inteligência emocional segundo a idade dos membros da Direção

Relativamente às diferenças de idade dos membros da Direção na inteligência emocional, foi possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas, $t = -0.58$, $p = .58$ (Tabela 38).

Tabela 38

Diferenças na Inteligência Emocional dos Membros da Direção Atendendo à Idade

	Idade inferior a 57 anos ($n = 4$)	Idade igual ou superior a 57 anos ($n = 5$)	t
	$M(DP)$	$M(DP)$	
Inteligência emocional	4.08 (0.22)	4.18 (0.27)	-0.58

2.4. Diferenças na inteligência emocional segundo o tempo de serviço dos membros da Direção

Ao analisar as diferenças de tempo de serviço total dos membros da Direção na inteligência emocional, foi possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas, $t = -0.04$, $p = .70$ (Tabela 39).

Tabela 39

Diferenças na Inteligência Emocional dos Membros da Direção Atendendo ao Tempo de Serviço Total

	Tempo inferior a 33 anos ($n = 4$)	Tempo igual ou superior a 33 anos ($n = 5$)	t
	$M(DP)$	$M(DP)$	
Inteligência emocional	4.09 (0.23)	4.16 (0.26)	-0.04

2.5. Diferenças na inteligência emocional segundo o tempo de serviço no cargo de Diretor/a

Ao analisar as diferenças de tempo no cargo de Diretor/a na inteligência emocional, não se observaram diferenças estatisticamente significativas, $t = 2.22$, $p = .09$ (Tabela 40).

Tabela 40

Diferenças na Inteligência Emocional dos Membros da Direção Atendendo ao Tempo no Cargo de Diretor

	Tempo inferior a 15 anos ($n = 4$)	Tempo igual ou superior a 15 anos ($n = 5$)	t
	$M (DP)$	$M (DP)$	
Inteligência emocional	4.30 (0.09)	3.95 (0.33)	2.22

2.6. Diferenças na inteligência emocional segundo a sede da escola

No que diz respeito às diferenças na percepção da inteligência emocional dos membros da Direção tendo em conta o facto de os trabalhadores exercerem ou não funções na sede, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas, $t = 0.66$, $p = .51$ (Tabela 41).

Tabela 41

Diferenças na Inteligência Emocional dos Membros da Direção Atendendo à Sede

	Trabalhar na sede ($n = 19$)	Não trabalhar na sede ($n = 49$)	t
	$M (DP)$	$M (DP)$	
Inteligência emocional	3.86 (0.76)	3.73 (0.73)	0.66

Capítulo 3 – Liderança

3.1. Diferenças na liderança segundo a profissão

Recorrendo a um teste T-Student para amostras independentes para analisar as diferenças na percepção dos professores e dos assistentes operacionais face à liderança

dos membros da Direção, observaram-se diferenças estatisticamente significativas na escala da liderança transformacional, $t = 2.50$, $p = .02$, sendo que os professores reportaram pontuações médias superiores nesta escala do que os assistentes operacionais. Neste sentido, os professores parecem perceber mais os membros da Direção como possuindo um estilo de liderança transformacional (com carisma, consideração individualizada e estimulação intelectual), quando comparados com os assistentes operacionais.

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas na escala da liderança transacional, $t = 0.26$, $p = .80$ (Tabela 42).

Tabela 42

Diferenças no Questionário Multifatorial de Liderança Atendendo à Profissão

		<i>n</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t</i>
Liderança Transformacional	Professores	40	3.80 (0.67)	2.50*
	Assistentes	34	3.28 (1.09)	
	Operacionais			
Liderança Transacional	Professores	40	3.21 (0.63)	0.26
	Assistentes	41	3.16 (1.00)	
	Operacionais			

* $p < .05$.

No caso específico da liderança transformacional, verificaram-se diferenças significativas no carisma, $t = 2.07$, $p = .04$ e na consideração elevada, $t = 3.80$, $p < .001$, sendo que os professores apresentam pontuações médias superiores na percepção de carisma e consideração elevada dos membros da Direção, quando comparados com os assistentes operacionais. Não se obtiveram diferenças estatisticamente significativas na estimulação intelectual, $t = 1.19$, $p = .24$ (Tabela 43)

Tabela 43

Diferenças na Liderança Transformacional Atendendo à Profissão

		<i>n</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t</i>
Carisma	Professores	41	3.81 (0.75)	2.07*
	Assistentes	36	3.35 (1.13)	
	Operacionais			
Consideração individualizada	Professores	44	3.86 (0.65)	3.80**
	Assistentes	40	3.20 (0.93)	
	Operacionais			

	Professores	47	3.24 (0.90)	
Estimulação intelectual	Assistentes operacionais	50	3.01 (1.00)	1.19

* $p < .05$. ** $p < .001$.

3.2. Diferenças na liderança segundo a sede da escola

Não se observaram diferenças na percepção da liderança transformacional, $t = 1.43$, $p = .16$, nem na liderança transacional, $t = 0.59$, $p = .56$, quanto à variável sede (Tabela 44).

Tabela 44

Diferenças de Percepção de Liderança Quanto ao Exercício de Funções na Sede

		<i>n</i>	<i>M (DP)</i>	<i>t</i>
Liderança Transformacional	Trabalham na sede	18	3.84 (0.87)	1.43
	Não trabalham na sede	54	3.48 (0.90)	
Liderança Transacional	Trabalham na sede	18	3.29 (0.86)	0.59
	Não trabalham na sede	61	3.16 (0.82)	

Capítulo 4 – Autoavaliação das competências digitais

4.1. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo a profissão

Para analisar diferenças nas competências digitais atendendo à profissão (professores e membros da Direção), recorreu-se a um teste T-Student para amostras independentes. Foi, assim, possível perceber que não existem diferenças estatisticamente significativas entre professores e membros da Direção, $t = -1.38$, $p = .17$ (Tabela 45). Deste modo, tanto os professores como os membros da Direção apresentam níveis semelhantes de competências digitais. Atendendo às pontuações médias de ambos os grupos, é possível perceber que estes apresentam um nível de competência digital B1 – Integradores (pontuações entre 33 e 47). Esta escala apresenta como nível de competência máxima o C2 – Pioneiros (pontuações acima de 77).

Tabela 45

Diferenças nas Competências Digitais Consoante a Profissão

	Membros da Direção (<i>n</i> = 9)	Professores (<i>n</i> = 53)	<i>t</i>
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	
Competências digitais	33.67 (23.75)	42.79 (17.44)	-1.38

4.2. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo o tempo de serviço (membros da Direção e professores)

No sentido de explorar as diferenças nas competências digitais dos professores e membros da Direção atendendo ao tempo de serviço total, recorreu-se a um teste T-Student para amostras independentes. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas, $t = 1.68$, $p = .10$ (Tabela 46).

Tabela 46

Diferenças nas Competências Digitais Consoante o Tempo de Serviço dos Professores e Membros da Direção

	Tempo de serviço igual ou inferior a 26 anos (<i>n</i> = 25)	Tempo de serviço superior a 26 anos (<i>n</i> = 33)	<i>t</i>
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	
Competências digitais	46.96 (18.12)	40.52 (15.50)	1.68

4.3. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo o tempo de serviço dos membros da Direção

No sentido de compreender se as competências digitais dos membros da Direção diferem consoante o tempo de serviço total dos mesmos, efetuou-se uma análise recorrendo ao teste T-Student para amostras independentes. Não se comprovaram diferenças estatisticamente significativas, $t = 1.58$, $p = .16$ (Tabela 47).

Tabela 47

Diferenças nas Competências Digitais dos Membros da Direção Atendendo aos Anos de Serviço

	Tempo de serviço inferior a 33 anos ($n = 4$)	Tempo de serviço igual ou superior a 33 anos ($n = 5$)	t
	$M(DP)$	$M(DP)$	
Competências digitais	46.50 (14.89)	23.40 (25.80)	1.58

4.4. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo o tempo de serviço dos professores

Para avaliar as diferenças de competências digitais dos professores atendendo ao seu tempo de serviço total, recorreu-se a um teste T-Student para amostras independentes. Esta análise permitiu perceber que não existem diferenças significativas entre professores com experiência inferior ou igual a 26 anos, quando comparados com professores com experiência superior a 26 anos, $t = 1.33$, $p = .19$ (Tabela 48).

Tabela 48

Diferenças nas Competências Digitais dos Professores Atendendo aos Anos de Serviço

	Tempo de serviço igual ou inferior a 26 anos ($n = 26$)	Tempo de serviço superior a 26 anos ($n = 26$)	t
	$M(DP)$	$M(DP)$	
Competências digitais	46.50 (19.25)	40.27 (14.25)	1.33

4.5. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo o género (membros da Direção e professores)

No sentido de perceber se existem diferenças de género nas competências digitais dos funcionários (professores e membros da Direção), utilizou-se um teste T-Student para amostras independentes. Não se verificaram diferenças significativas consoante o género, $t = 0.13$, $p = .90$ (Tabela 49).

Tabela 49

Diferenças nas Competências Digitais dos Professores e Membros da Direção Atendendo ao Género

	Feminino (<i>n</i> = 50)	Masculino (<i>n</i> = 12)	<i>t</i>
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	
Competências digitais	41.62 (18.25)	40.83 (20.53)	0.13

4.6. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo o género dos membros da Direção

No sentido de perceber se existem diferenças de género nas competências digitais dos membros da Direção, utilizou-se um teste T-Student para amostras independentes. Não se verificaram diferenças significativas consoante o género, $t = 0.70$, $p = .50$ (Tabela 50).

Tabela 50

Diferenças nas Competências Digitais dos Membros da Direção Atendendo ao Género

	Feminino (<i>n</i> = 5)	Masculino (<i>n</i> = 4)	<i>t</i>
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	
Competências digitais	38.80 (26.57)	27.25 (21.56)	0.70

4.7. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo o género dos professores

Para avaliar as diferenças de género nas competências digitais dos professores, recorreu-se novamente a um teste T-Student para amostras independentes. Não se verificaram diferenças significativas consoante o género, $t = -0.85$, $p = .40$ (Tabela 51).

Tabela 51

Diferenças nas Competências Digitais dos Professores Atendendo ao Género

	Feminino (<i>n</i> = 45)	Masculino (<i>n</i> = 8)	<i>t</i>
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	
Competências digitais	41.93 (17.49)	47.63 (17.48)	-0.85

4.8. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo a idade (membros da Direção e professores)

No sentido de avaliar possíveis diferenças de idade dos membros da Direção e professores (grupo 1: idade inferior a 53 anos; grupo 2: idade igual ou superior a 53 anos), recorreu-se a um teste T-Student para amostras independentes. Não se observaram diferenças estatisticamente significativas, $t = 0.75$, $p = .46$ (Tabela 52).

Tabela 52

Diferenças nas Competências Digitais dos Membros da Direção e Professores Atendendo à Idade

	Idade inferior a 53 anos ($n = 29$)	Idade igual ou superior a 53 anos ($n = 33$)	t
	$M (DP)$	$M (DP)$	
Competências digitais	43.35 (16.80)	39.82 (20.05)	0.75

4.9. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo a idade dos membros da Direção

Para avaliar as diferenças de idade (grupo 1: idade inferior a 57 anos; grupo 2: idade igual ou superior a 57 anos) nas competências digitais dos membros da Direção, recorreu-se novamente a um teste T-Student para amostras independentes. Não se verificaram diferenças significativas consoante o género, $t = 0.01$, $p = .99$ (Tabela 53).

Tabela 53

Diferenças nas Competências Digitais dos Membros da Direção Atendendo à Idade

	Idade inferior a 57 anos ($n = 4$)	Idade igual ou superior a 57 anos ($n = 5$)	t
	$M (DP)$	$M (DP)$	
Competências digitais	33.75 (20.32)	33.60 (28.61)	0.01

4.10. Diferenças na autoavaliação das competências digitais segundo a idade dos professores

Para avaliar as diferenças de idade (grupo 1: idade inferior a 52 anos; grupo 2: idade igual ou superior a 52 anos) nas competências digitais dos professores, recorreu-

se novamente a um teste T-Student para amostras independentes. Não se verificaram diferenças significativas consoante o género, $t = 0.06$, $p = .96$ (Tabela 54).

Tabela 54

Diferenças nas Competências Digitais dos Professores Atendendo à Idade

	Idade inferior a 52 anos ($n = 27$)	Idade igual ou superior a 52 anos ($n = 26$)	t
	$M (DP)$	$M (DP)$	
Competências digitais	42.93 (17.22)	42.65 (18.00)	0.06

Capítulo 5 – Associação entre as variáveis em estudo

5.1. Associação entre as competências digitais dos membros da Direção e a inteligência emocional

Não se verificou nenhuma correlação significativa entre a Escala de Competências Digitais e o Questionário de Inteligência Emocional, $r = .35$, $p = .36$ (Tabela 55).

Tabela 55

Associação Entre Competências Digitais dos Membros da Direção e Inteligência Emocional

	Escala de Competências Digitais		
	n	r	p
Questionário de Inteligência Emocional	9	.35	.36

5.2. Associação entre a inteligência emocional e a liderança

Observaram-se associações significativas de elevada magnitude entre a liderança transformacional e a inteligência emocional, $r = .87$, $p < .001$ – incluindo em todas as subescalas desta dimensão. Para além disso, verificaram-se correlações significativas elevadas entre a liderança transacional – e respetivas subescalas – e a inteligência emocional, $r = .79$, $p < .001$ (Tabela 56). Neste sentido, pontuações superiores de inteligência emocional parecem estar associadas a pontuações superiores tanto na liderança transformacional como na transacional.

Tabela 56

Associação Entre a Inteligência Emocional e a Liderança

	Questionário de Inteligência Emocional		
	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Questionário Multifatorial de Liderança – Liderança Transformacional	62	.87	< .001
Carisma	63	.87	< .001
Consideração individualizada	68	.81	< .001
Estimulação intelectual	70	.73	< .001
Questionário Multifatorial de Liderança – Liderança Transacional	66	.79	< .001
Recompensa contingencial	68	.75	< .001
Gestão por exceção	67	.71	< .001

5.3. Associação entre o tempo de serviço do diretor e a inteligência emocional

Não se verificaram correlações estatisticamente significativas entre o tempo de serviço total dos membros da Direção e o tempo no cargo de Diretor/a com as pontuações de inteligência emocional, $r = .31$, $p = .41$. Para além disso, também não se observaram associações significativas entre o tempo de serviço total dos membros da Direção e o tempo no cargo de Diretor/a com a inteligência emocional, $r = -.56$, $p = .25$ (Tabela 57).

Tabela 57

Associação Entre Tempo de Serviço Total e no Cargo de Diretor com Inteligência Emocional

	Questionário de Inteligência Emocional		
	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Tempo de serviço total	9	.31	.41
Tempo no cargo do/a diretor/a	6	-.56	.25

5.4. Associação entre o tempo de serviço do diretor e as competências digitais

Não se comprovaram associações significativas entre o tempo de serviço total, $r = -.41$, $p = .37$, e tempo no cargo de Diretor/a, $r = -.37$, $p = .63$, com as competências digitais dos membros da Direção (Tabela 58).

Tabela 58

Associação Entre Tempo de Serviço Total e no Cargo de Diretor com Competências Digitais

	Competências digitais		
	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Tempo de serviço total	7	-.41	.37
Tempo no cargo do/a diretor/a	4	-.37	.63

5.5. Associação entre o tempo de serviço dos professores e as competências digitais

Não se comprovaram associações significativas entre o tempo de serviço total dos professores e as suas competências digitais, $r = -.18$, $p = .19$ (Tabela 59).

Tabela 59

Associação Entre Tempo de Serviço Total dos Professores com Competências Digitais

	Competências digitais		
	<i>n</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Tempo de serviço total	52	-.18	.19

Capítulo 6 – Análise de regressão linear

No sentido de explorar a direção da relação entre a inteligência emocional e o estilo de liderança dos membros de Direção, recorreu-se a uma análise de regressão linear. A inteligência emocional provou ser um preditor significativo da liderança transformacional ($\beta = .87$, $t = 13.89$, $p < .001$), explicando 76% da sua variância (Tabela 60).

Tabela 60

Preditor da Liderança Transformacional

	Modelo	<i>B</i>	SE	β	<i>t</i>
Inteligência emocional	$R^2 = .76$, (Adj. $R^2 = .76$), $F(1, 60) = 193.04^*$.99	.07	.87	13.89

* $p < .001$.

A inteligência emocional foi, ainda, um preditor da liderança transacional ($\beta = .79$, $t = 10.35$, $p < .001$), explicando 62% da sua variância (Tabela 61).

Tabela 62

Preditor da Liderança Transacional

	Modelo	<i>B</i>	SE	β	<i>t</i>
Inteligência emocional	$R^2 = .63$, (Adj. $R^2 = .62$), $F(1, 64) = 107.20^*$.85	.08	.79	10.35

* $p < .001$.

PARTE 4. DISCUSSÃO

Conclusões

Os estabelecimentos de ensino são instituições sociais envolvidas em contextos dinâmicos e, por isso, sujeitos a diferentes desafios que exigem, por isso, uma boa gestão/liderança e um líder com conhecimentos de diferentes domínios – administrativos, pedagógicos e sociais –, que consigam mediar as ações realizadas na escola. O principal objetivo da escola é promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e físicas dos estudantes (Carvalho, 2021), sendo que um dos fatores-chave para a potenciação do sucesso dos alunos é a liderança, considerada como “uma das chaves para a mudança dos sistemas educativos e das organizações escolares no sentido de as tornar mais eficazes e de aumentar os seus níveis de qualidade” (Trigo & Costa, 2008, p. 562). Deste modo, é através da liderança que é possível motivar e coordenar todos os elementos da instituição educativa, com vista a alcançar “o máximo de qualidade e bem-estar nas interações que no seu veio e cultura específicos se desenvolvem” (Carvalho, 2021, p. 35). Torna-se, deste modo, imprescindível que os líderes escolares criem um clima organizacional positivo, que motivem os seus funcionários e que permitam contribuir para as aprendizagens dos estudantes e para o seu bom desempenho (Santos, 2021).

Na esfera da administração e gestão escolar, a liderança assume-se como intimamente relacionada com a gestão das emoções, em que se pretende dirigir as emoções de todos os intervenientes no meio educativo de forma a criar uma rede de relações bem-sucedidas. Neste âmbito, surge o conceito de competências socioemocionais, definidas como a capacidade de compreender, expressar e gerir aspetos emocionais e sociais, com vista a uma gestão adequada das tarefas do dia-a-dia – como por exemplo, relações interpessoais, adaptação a desafios e resolução de problemas –, incluindo competências como a autoconsciência, a preocupação consigo próprio e com os outros, o foco no trabalho cooperante e o controlo da impulsividade (Carvalho, 2021).

Neste sentido, o presente estudo procurou compreender a relação entre as competências socioemocionais dos membros da Direção e a sua capacidade de liderança, através da perceção dos funcionários escolares (i.e., professores e assistentes operacionais). Dentro das principais competências referidas pelos professores e assistentes operacionais, destacam-se a capacidade de comunicação, a empatia, a imparcialidade, a atenção prestada aos outros, a capacidade de escutar os funcionários, a persistência, a confiabilidade, a ética e a inovação. Em contrapartida, os

membros da Direção destacaram como competências relevantes a capacidade de comunicação, a empatia, a flexibilidade e adaptabilidade e a capacidade de planeamento. Os resultados do nosso estudo vão ao encontro de estudos anteriores, que descobriram que algumas competências associadas a uma maior eficácia na liderança diziam respeito à demonstração das suas fraquezas, a estados de humor estáveis, a motivação dos funcionários de forma positiva e à demonstração de compaixão (Bower et al., 2018).

As análises estatísticas posteriores permitiram observar que os professores atribuem uma maior competência socioemocional ou inteligência emocional aos membros da Direção, quando comparados com os assistentes operacionais. Por outro lado, houve uma maior perceção, por parte dos professores, de uma liderança transformacional dos membros a Direção, comparativamente com a perceção dos assistentes operacionais. Esta diferença encontrou-se, especificamente, no âmbito do carisma e da consideração individualizada. Estes dados são corroborados por outros estudos em Portugal (Cunha & Costa, 2008; Simões, 2022), em que os professores referem que os Diretores exercem, na sua maioria, uma liderança transformacional, seguida pela transaccional. O facto de os membros da Direção exercerem estes dois tipos de liderança é explicado pela interação existente entre os mesmos, sendo que alguns autores referem que a “liderança transaccional é uma espécie de patamar a partir do qual se desenvolve a liderança transformacional” (Cunha & Costa, 2008, p. 6) e que uma liderança eficaz recorre a comportamentos de ambos os tipos de liderança (Avolio & Bass, 2004).

No que diz respeito à associação entre a liderança (transformacional e transaccional) e as competências socioemocionais dos gestores escolares, verificou-se uma associação positiva entre estes dois domínios, sendo importante destacar que a inteligência emocional se correlacionou mais fortemente com a liderança transformacional (em todos os seus domínios, i.e., carisma, consideração elevada e estimulação intelectual). A análise de regressão efetuada permitiu, ainda, compreender que a inteligência emocional dos membros da Direção é um forte preditor do seu tipo de liderança, tanto da liderança transformacional como da transaccional. Importa, contudo, referir que estas competências predizem mais fortemente a liderança transformacional. A inteligência e gestão emocionais destacam-se, assim, como competências fundamentais para os líderes escolares, ao permitirem lidar com as mais variadas situações e desafios, criando oportunidades para encontrar soluções ajustadas ao mesmo tempo que se mantém a regulação das emoções e mantendo um ambiente escolar saudável (Anderson, 2019; Kösterelioglu, 2021; Yamahoto et al., 2014).

As competências socioemocionais são, então, um elemento-chave na liderança nas escolas, para que os gestores escolares consigam: (a) adaptar-se e lidar com eventos mais desafiantes, mantendo a sua regulação emocional; (b) construir relações interpessoais positivas e de confiança, propícias a um melhor clima académico, e com base na empatia (demonstrando atenção às necessidades do outro); (c) redesenhar a organização (i.e., escola) juntamente com os restantes elementos escolares; (d) gerir o programa escolar; (f) aumentar a sua autoconfiança; e (g) orientar-se para melhorar o seu desempenho – criando elevados *standards* para eles e para os outros, procurando constantemente melhorar a sua *performance* (Williams, 2017). Ao reconhecer a importância das competências socioemocionais no contexto escolar, o gestor escolar conseguirá facilitar um ambiente que fomente o bem-estar dos professores, melhorar o clima de aprendizagem e, ainda, trabalhar a relação professor-aluno, podendo criar programas direcionados para o desenvolvimento destas competências, tendo como alvo não só os professores, mas também os alunos (Lozano-Peña et al., 2021).

Para além disso, é importante que os líderes escolares e todos os agentes envolvidos no ensino consigam adaptar-se aos diferentes desafios que vão surgindo, nomeadamente as novas exigências e evolução da sociedade, como por exemplo a implementação das novas tecnologias no contexto académico. Neste âmbito, foi possível perceber que os agrupamentos escolares em estudo estão a realizar esforços para se adaptar às novas tecnologias, nomeadamente através do seu recurso para: (a) comunicar com a comunidade escolar, com entidades externas e com encarregados de educação; (b) formação; (c) recolha e análise de dados e (d) desenvolvimento profissional dos funcionários. Para além disso, ambos os agrupamentos escolares estão dotados de meios que permitem o acesso a estas tecnologias, tais como portáteis na sala de aula e bibliotecas, rede wi-fi na área escolar e utilização de material pedagógico informatizado. Nos dois agrupamentos escolares em estudo não se observaram diferenças entre as competências digitais dos professores e dos membros da Direção, sendo que ambos os grupos se enquadravam no nível B1 – Integradores. De acordo com os níveis criados pelos autores da escala de avaliação destas competências, é possível perceber que, apesar de já existir uma integração das novas tecnologias, a competência digital destes grupos ainda não é muito avançada, situando-se num nível intermédio na escala. Deste modo, destaca-se a relevância de estes profissionais continuarem a investir na sua formação digital e a implementar as novas tecnologias no âmbito do seu trabalho.

A evolução da sociedade e os seus consequentes desenvolvimentos ao nível económico, social e político e impacto no contexto educativo e nas práticas utilizadas, reforça, assim, a relevância das competências socioemocionais e digitais dos gestores

escolares (Robertson & Sivia, 2022). Por este motivo, os diretores e professores deverão aceitar as mudanças inevitáveis nos paradigmas de ensino e aprendizagem, focando-se numa aprendizagem centrada no aluno, proporcionando-lhe um papel ativo nas atividades escolares e um ambiente propício ao desenvolvimento de competências úteis para a sua vida futura (Benty, 2020).

Concluindo, o ato educativo é altamente complexo e influenciado por diferentes variáveis. O papel do líder é, também ele, complexo, exigindo uma forte capacidade para promover e manter níveis elevados de motivação dos professores, o que, por sua vez, terá impacto no envolvimento e aprendizagem dos alunos. O líder tem, portanto, um papel essencial na qualidade da escola e, por este motivo, é essencial que esteja dotado das competências socioemocionais que lhe permitam lidar com os diferentes desafios, mantendo sempre o foco nos objetivos organizacionais a alcançar e na fomentação de um ambiente escolar propício à aprendizagem e ao desenvolvimento (Paiva, 2021).

Implicações práticas

Em termos de implicações para a prática na área da Educação, espera-se que o presente estudo, centrado no impacto das competências socioemocionais na liderança escolar, saliente a importância do desenvolvimento destas competências e da criação e/ou utilização de programas centrados nas mesmas, onde seja possível refletir, discutir e treinar estas *skills*. A literatura tem revelado a possibilidade que os programas de desenvolvimento de competências socioemocionais oferecem para melhorar diversos domínios socioemocionais, tais como a consciência social, a autoconsciência e a empatia, o que conduz a uma gestão de conflitos mais eficaz, à capacidade de atender à perspectiva do outro na tomada de decisão, à utilização de estratégias de liderança colaborativas e à fomentação de relações positivas com os colegas (Patti et al., 2012). O treino das competências socioemocionais denota-se, também, como uma estratégia eficaz de promoção de saúde mental e de comportamentos saudáveis (Lobo, 2020).

Limitações do estudo

No que concerne às limitações deste estudo, importa referir a pouca variabilidade da amostra em termos de género, o que poderá ter influenciado a ausência de diferenças encontradas nas dimensões avaliadas atendendo a esta variável. Para além disso, o reduzido número de membros da Direção e os casos omissos poderão, também, ter tido um impacto nos resultados.

A metodologia aplicada pode, ainda, ser considerada uma limitação do estudo, visto que recorreu maioritariamente a métodos de recolha de dados quantitativos, não

permitindo obter informações mais completas que poderiam ter sido obtidas através da utilização de outros métodos de recolha, como a entrevista aos diferentes agentes escolares.

Sugestão para investigações futuras

Atendendo aos resultados obtidos e às limitações encontradas na presente investigação, investigações futuras deverão centrar-se em amostras maiores e mais equilibradas em termos de género, no sentido de aumentar a sua sensibilidade para possíveis diferenças nas perceções de competências socioemocionais e de liderança.

Seria, adicionalmente, relevante explorar a autoperceção da liderança por parte dos membros da Direção, não havendo apenas um foco na perceção da liderança por parte dos restantes funcionários do agrupamento escolar. Deste modo, será possível obter uma visão mais global e complexa do fenómeno da liderança dos membros da Direção nas escolas em Portugal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, S. (2020). Emotional intelligence, social competence and transformational leadership qualities of secondary school principals in Region XII. *Neuropsychiatry*, 10(3), 2471–2485.
- Abu-Rumman, A. (2021). Transformational leadership and human capital within the disruptive business environment of academia. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(2), 178–187.
<http://doi.org/10.18844/wjet.v13i2.5652>
- Alladatin, J., Fonton, A., & Mehrou, J. (2022). Social and emotional competence of school leaders: A scoping review. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 6(1), 27–34. <http://doi.org/10.5281/zenodo.7153223>
- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers In Psychology*, 11, 1–20.
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7–43.
- Anderson, C. J. (2019). A leader's emotional self-control and management of others impacts a school's climate. *Journal of Invitational Theory & Practice*, 25, 39–59.
- Antunes, R. & Silva, A. P. (2015). Liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73–97.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire* (3rd ed.). Mind Garden.
- Avolio, B., Walumbwa, F., & Weber, T. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–449.
<http://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova: Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5, 381–390.
<http://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Banks, J. & Mhunpiew, J. (2012). Authentic leadership, social Cognitive theory, and character education: The transforming of theories into practices. *US-China Education Review B*, 12, 1002–1006.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial application*. Free Press.

- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1989). Potential biases in leadership measures: How prototypes, leniency, and general satisfaction relate to ratings and rankings of transformational and transactional leadership constructs. *Educational and Psychological Measurement*, 49(3), 509–527. <http://doi.org/10.1177/001316448904900302>
- Bawany, S. (2019). *Transforming the next generation leaders: Developing future leaders for a disruptive, digital-driven era of the fourth industrial revolution (Industry 4.0)*. Business Expert Press.
- Benty, D. (2020). Training for improving the leadership of schools in the era of disruption. *Advances in Social Sciences, Education and Humanities Research*, 501, 130–135.
- Black, S. A. (2015). Qualities of effective leadership in higher education. *Open Journal of Leadership*, 4, 54–66.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Universities of Bristol, Bath and London, Institute of Education.
- Bolden, R. (2008). Distributed leadership. In A. Marturano & J. Gosling (Ed.), *Leadership: The key concepts* (pp. 42–45). Routledge.
- Bower, G., O'Connor, J., Harris, S., & Frick, E. (2018). The influence of emotional intelligence on the overall success of campus leaders as perceived by veteran teachers in a rural mid-sized east Texas public school district. *Education Leadership Review*, 19(1), 111–131.
- Bullough, R. V. (2015). Differences? Similarities? Male teacher, female teacher: An instrumental case study of teaching in a Head Start classroom. *Teaching and Teacher Education*, 47, 13–21. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.001>
- Burns, J. M. (1978), *Leadership*. Harper and Row.
- Carmen, R., Olga, B., & Beatriz, M. (2022). Socio-emotional competence and self-efficacy of future secondary school teachers. *Educational Sciences*, 12, 1–12. <http://doi.org/10.3390/educsci12030161>
- Carvalho, D. (2021). *Liderança emocional: As emoções na figura do líder* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Fafe]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/40389/1/Tese%20Mestrado%20Domingos.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and Elementary School Edition*. CASEL.
- Chan, R. Y. (2016). Understanding the purpose of higher education: An analysis of the

- economic and social benefits for completing a college degree. *Journal of Education Policy, Planning and Administration*, 6(5), 1–41.
- Christensen, C. M. (1997). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Harvard Business School Press.
- Christensen, C. (2013). *The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail*. Harvard Business Review Press.
- Christensen, C., Aaron, S., & Clark, W. (2003). Disruption in education. *Educause Review*, 38, 44–55.
- Christensen, C., Bartman, T., & Van Bever, D. (2016) *The hard truth about business model innovation* [artigo de um website]. <http://sloanreview.mit.edu/paper/the-hard-truth-about-business-model-innovation/>
- Christopher, M., Mena, C., & Van Hoek, R. (2018). *Leading procurement strategy: driving value through the supply chain*. Kogan Page Publishers.
- Clímaco, M. C. & Silva, A. P. (2015a). A good practice in school leadership: Portuguese case study. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 191–197.
- Clímaco, M. C. & Silva, A. P. (2015b). Nota Introdutória. Liderança nas escolas para a equidade e aprendizagem: Perspetivas e percursos. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 9–13.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates
- Comissão Europeia (CE). (2020). *Plano de ação para a educação digital 2021-2027: reconfigurar a educação e a formação para a era digital* [Comunicação]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Educação em tempo de pandemia: Problemas, respostas e desafios das escolas*. Autor.
- Costa, F. A. (2008). *Competências TIC: Estudo de implementação* (Vol. 1). Ministério da Educação – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: Revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15–33). Universidade de Aveiro.
- Costa, J., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança educacional em Portugal: Meta-análise sobre produção científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 83–105.
doi:10.34632/investigacaoeducacional.2013.3390
- Cruz, J., Matos, M. G., & Diniz, J. A. (2014). Leadership styles and education – The

- teachers' role. *International Journal of Social Sciences and Entrepreneurship*, 2, 54–60.
- Cruz, J., Matos, M. G., & Diniz, J. A. (2017). How teachers think about relational context and about Leadership - The voice of teachers. *International Educational Applied Scientific Research Journal*, 2(3), 1–6.
- Cunha, D., & Costa, J. (2008). Liderança transformacional nas escolas estatais e privadas: Um olhar centrado nas percepções dos professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, 21–32.
<http://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2008.3297>
- Decreto-Lei 137/2012. (2012). Diário da República n.º 126/2012, Série I de 2012-07-02. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>
- Decreto-Lei 41/2012. (2012). Diário da República n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2012-117105579>
- Decreto-Lei 75/2008. (2008). Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2008-34457775>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2003). *The landscape of qualitative research theories and issues*. Sage.
- Dias-Trindade, S., Moreira, J. A., & Nunes, C. S. (2019). Escala de autoavaliação de competências digitais de professores: Procedimentos de construção e validação. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 12(2), 1–20.
- Dinis, L. L. (2003). As escolas como organizações profissionais. *Administração Educacional*, 3, 60–79.
- Donald, L. & Rumsey, C. (2018). Business disruption is here to stay: What should leaders do? *Quality-Acess to Success*, 19(3), 35–40.
- Doss, C. J., Steiner, E. D., & Hamilton, L. S. (2019). *Teacher perspectives on social and emotional learning in Massachusetts: Findings from the American Teacher Panel* [Relatório de Pesquisa]. RAND Corporation.
- Duarte, S. (2015). *A liderança e a Implementação do plano tecnológico de educação nas escolas portuguesas* [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto, Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5447>
- Dung, D. & Zsolnai, A. (2022). Teachers' social and emotional competence: A new approach of teacher education in Vietnam. *Hungarian Educational Research Journal*, 12, 131–144. <http://doi.org/10.1556/063.2021.00050>
- Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Orgs.), *Improving school leadership* (pp. 37–68). Organization for Economic Co-operation and Development.

- Fernandes, E. L. & Flores, M. A. (2014). A escola e o trabalho dos professores vistos pelos alunos. In M. A. Flores & C. Coutinho (Orgs.), *Formação e trabalho docente: Diversidade e convergências* (pp. 197–214). De Facto Editores.
- Ferreira, N. & Torres, L. (2012). Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: Modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 28(1), 86–111.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Fernandes, E. L. (2014). Concepções de liderança e profissionalismo docente. In M. A. Flores (Org.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23–56). De Facto Editores.
- Frase, L. E. & Sorenson, L. (1992). Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management. *NASSP Bulletin*, 7(540), 37–43.
<http://doi.org/10.1177/019263659207654007>
- Garza, R. & Ovando, M. N. (2012). Preservice teachers' connections of pedagogical knowledge to mentoring at-risk adolescents: Benefits and challenges. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(3), 343–360.
<http://doi.org/10.1080/13611267.2012.701961>
- Gibbons, L. V. (2020). Regenerative: The new sustainable? *Sustainability*, 12(13), 2–19. doi:10.3390/su12135483
- Glenn, M. & D'Agostino, D. (2008). *The future of higher education: How technology will shape learning* (Relatório). New Media Consortium.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.
- Goleman, D. & Senge, P. (2014). *The triple focus: a new approach to education*. More Than Sound.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2007). *Os novos Líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Gradiva.
- Goodstein, L. & Lanyon, R. (1999). Applications of personality assessment to the workplace: A review. *Journal of Business and Psychology*, 13, 291–322.
- Grauer, K. (2012). A case for case study research in Education. In S. R. Klein (Ed.), *Action research methods: Plain and simple* (pp. 69–79). Palgrave Macmillan.
- Grave, L. & Oliveira, I. (2018). *Lideranças e inovação em contextos educativos*. Universidade Aberta.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299. <http://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hammond, L. & Kini, T. (2020, 19 de maio). *A new "new deal" for education: Top 10*

- policy moves for States in the Covid 2.0 era* [artigo de um website].
<https://learningpolicyinstitute.org/blog/covid-new-deal-education-top-10-state-policy-moves>
- Hardman, G. J. (2009). *Regenerative leadership: An integral theory for transforming people and organizations for sustainability in business, education, and community* [Dissertação de Mestrado, Florida Atlantic University].
<https://www.proquest.com/openview/7e5c163a594177820ec1f8d11308cd6e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5, 327–336. <http://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- Harris, A. (2010). Leading system transformation. *School Leadership and Management*, 30(3), 197–207. doi:10.1080/13632434.2010.494080
- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID-19: School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247.
doi:10.1080/13632434.2020.1811479
- Heitor, I. (1996). *Liderança transformacional e satisfação salarial* [Dissertação de Mestrado, ISPA]. Repositório ISPA.
<https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/583>
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1986). *Educational administrations: concepts and practices*. E.P.U.
- Hutchins, G. & Storm, L. (2019). *Regenerative leadership: The DNA of lifeaffirming 21st century organizations*. Wordzworth Publishing.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10, 269–308.
- Lobo, R. (2020). *Questionário de competências sociais e emocionais: Exploração das propriedades psicométricas na população adulta portuguesa* [Dissertação de Mestrado, ISPA]. Repositório ISPA.
<https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/7856>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' social-emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability*, 13, 1–26. <http://doi.org/10.3390/su132112142>
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto.

- Recuperado em 31 de dezembro de 2022, de
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502005000100015&lng=pt&tlng=pt
- Llorent, V., Zych, I., & Varó-Millán, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XX1*, 23, 297–318.
- Louro, M. (2019). *Reinventar a escola: O desafio do Projeto Piloto de Inovação Pedagógica* [Dissertação de Mestrado, ISCTE: Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório ISCTE. <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/19857>
- Kösterelioglu, M. A. (2021). Self-leadership perception and emotional intelligence as the predictors of cognitive flexibility. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(5), 700–716. <http://doi.org/10.33225/pec/21.79.700>
- Kotzé, M. & Venter, I. (2011). Differences in emotional intelligence between effective and ineffective leaders in the public sector: An empirical study. *International Review of Administrative Sciences*, 77(2), 397–427. <http://doi.org/10.1177/0020852311399857>
- Kwatubana, S. & Molaodi, V. (2021). Leadership styles that would enable school leaders to support the wellbeing of teachers during COVID-19. *Bulgarian Comparative Education Society*, 19, 106–112.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1) 5–22. <http://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Mahfouz, J. (2018). Mindfulness training for school administrators: Effects on well-being and leadership. *Journal of Educational Administration*, 56(6), 602–619. <http://doi.org/10.1108/JEA-12-2017-0171>
- Mahfouz, J., & Gordon, D. P. (2021). The case for focusing on school principals' socio-emotional competencies. *Management in Education*, 35(4), 189–193. <https://doi.org/10.1177/08920206209323>
- Mahfouz, J., Rodriguez, A., & Greenberg, M. (2019). *Principals' social and emotional competence: A key factor for creating caring schools*. The Pennsylvania State University.
- Maier, M. (2002). Ten years after a major malfunction...: Reflections on the “challenger syndrome”. *Journal of Management Inquiry*, 11(3), 282–292. <http://doi.org/10.1177/1056492602113013>
- Matos, E. (2017). *Práticas de liderança do(a) diretor(a) de escolas públicas da zona*

- centro de Portugal* [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto, Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7394>
- Mark, V. & Vangelova, V. (2022). *Contributions of regenerative leadership to team collaboration and social sustainability* [Dissertação de Mestrado, Blekingee Institute of Technology]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1683007/FULLTEXT02>
- Martinez-Monteaquedo, M., Inglés, C., Granados, L., Aparisi, D., & García-Fernandez, J. (2019). Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, *142*, 53–61. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>
- Moreno, C. (2012). *Liderança emocional no âmbito da organização escolar: Estudo das perceções da comunidade escolar em relação à gestão de competências emocionais de três diretores* [Trabalho de Projeto, Instituto Politécnico de Bragança].
- Naazim, F. & Mahmood, A. (2016). Principal's transformational and transactional leadership style and job satisfaction of college teachers. *Journal of Education and Practice*, *7*(34), 18–22.
- Neto, D. (2002). *Difícil é sentá-los: A educação de Marçal Grilo*. Oficina do Livro.
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: Navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, *5*, 391–395.
<http://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0017>
- Neves, M. (2018). *A liderança em contexto educativo em Portugal: Estudo sobre as suas variantes e impactos nos professores* [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto, Universidade do Porto.
<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/119080>
- Odumeru, J. A. & Ogbonna, I. G. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. *International Review of Management and Business Research*, *2*(2), 355–361.
- Oliveira, I. (2018). Liderança(s) e inovação tecnológica. In L. Grave, G. Bastos, & I. Oliveira (Orgs.), *Lideranças e inovação em contextos educativos* (pp. 21–41). Universidade Aberta.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. OECD.
- Owens, R. (1976). *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Santilhana.
- Paiva, A. (2021). *Como podem os líderes de uma escola influenciar a inovação*

- pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem?* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório, Instituto Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/19792>
- Patti, J., Holzer, A., Stern, R., & Brackett, M. (2012). Personal, professional coaching: Transforming professional development for teacher and administrative leaders. *Journal of Leadership Education*, 11(1), 263–274.
- Pedro, N. (2011). *Utilização educativa das tecnologias, acesso, formação e autoeficácia dos professores* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório, Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3571>
- Peralta, S., Carvalho, B. P., & Esteves, M. (2021). *Portugal, Balanço Social 2020*. Nova School of Business and Economics.
- Pereira, A. (2007). *Estudo sobre a liderança nas escolas do concelho de Serpa* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora.
- Pereira, L. & Couvaneiro, S. (2022). *Módulo de formação de docentes: Transversal*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.
- Phothongsunan, S. (2010). Interpretative paradigm in educational research. *The IELE Journal*, 1–4.
- Piedade, J. & Pedro, N. (2014). Tecnologias digitais na gestão escolar: Práticas, proficiência e necessidades de formação dos diretores escolares em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 109–133.
- Pina, R. (2015). *Da liderança do diretor aos resultados escolares dos alunos: Um caminho a percorrer* [Tese de Doutoramento, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório, Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/20103>
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169–188.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Police and practice. In Organisation for Economic Co-Operation and Development, *Improving school leadership* (Vol. 1, pp. 1–199). Editor.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2011). *Liderança, a virtude está no meio*. Actual.
- Robertson, J. & Sivia, A. (2022). Online but not alone: Teachers' perceptions of effective online school leadership (OSL). *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 37(1), 1–41. <http://doi.org/10.55667/ijede.2022.v37.i1.1230>
- Sahito, Z. & Chachar, G. (2021). Covid-19 and the educational leadership and

- management. In B. Akkaya, K. Jermsittiparsert, M. Malik, & Y. Kocyigit (Eds.), *Emerging trends and strategies for industry 4.0: During and beyond Covid-19*. Sciendo.
- Sanders, M. (2021). *Social emotional competence in school leaders* [Master's thesis, University of North Florida]. UNF Digital Commons.
<https://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2176&context=etd>
- Santos, M. (2021). *A inteligência emocional e sua relevância para liderança no uso das competências socioemocionais no espaço institucional* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Tomar]. Repositório Comum.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/40665>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155. <http://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>
- Schonert-Reichl, K. A., Kitil, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social and emotional learning. A report prepared for the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*. University of British Columbia.
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar - A mudança na escola*. Porto Editora.
- Shanmugasundaram, U. & Mohamad, A. (2011). Social and emotional competency of beginning teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1788–1796.
<http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.426>
- Shava, G. N. & Tlou, F. N. (2018). Distributed leadership in education, contemporary issues in educational leadership. *African Educational Research Journal*, 6(4), 279–287. <http://doi.org/10.30918/AERJ.64.18.097>
- Sidle, C. (2007). *The five intelligences of leadership*. Leader to Leader Institute.
- Silva, A. D. (2019). *Análise de competências socioemocionais de gestores escolares na cidade de Santa Rita – PB* [Tese de Bacharelato, Universidade Federal da Paraíba (UFPB)]. Repositório, Universidade Federal da Paraíba.
https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16765?locale=pt_BR
- Silva, A. P. (2015). Inteligência espiritual: Um bem educativo. *Revista EduSer*, 7(1), 30–47.
- Silva, A. P. (2018). Escala de bem-estar global: Análise das suas características psicométricas. *Health Research Journal*, 1(1), 52–62.
- Silva, J. M. (2007). *Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas: Da revolução à globalização*. In IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação – III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional, Lisboa.
- Silva, M. J. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: Protagonistas*,

práticas e impactos. Fundação Manuel Leão.

- Silva, S. M. & Lima, J. A. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: Um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 111–142. http://doi.org/10.14195/1647-8614_45-1_7
- Simões, C. (2022). O impacto da liderança dos diretores na autonomia e flexibilidade curricular: Perceção dos professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 23, 1–27. <http://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.10959>
- Soares, S. (2021). *Influência da liderança na motivação dos colaboradores: Comparação entre pequenas e grandes empresas* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa]. Repositório, Instituto Politécnico de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/15228/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Vers%C3%A3o%20Final.pdf>
- Souza, V. (2015). *Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório, Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/20609>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (1999). *Toward a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Institute for Policy Research.
- Tarkar, P. (2020). Impact of Covid-19 pandemic on education system. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(9), 3812–3814.
- Trigo, J., R. & Costa, J.A. (2008). Liderança nas organizações educativas: A direção por valores. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educativas*, 16, 561–582.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T., & Geijsel, F. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <http://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e a escola democrática. In P. Abrantes, A. Diogo, A. Aníbal, R. Moinhos, H. Mendes, T. Caeiro, & L. Quaresma (Orgs.), *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea* (Vol. 1, pp. 123–143). ISCTE.
- Turk, E. & Wolfe, Z. (2019). Principal's perceived relationship between emotional intelligence, resilience, and resonant leadership throughout their career. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14(1), 147–169.
- Warrilow, S (2012). *Transformational leadership theory: The 4 key components in*

- leading change & managing change* [artigo de um website]. Consultado em 28 dez. 2022. Disponível em http://EzineArticles.com/?expert=Stephen_Warrilow
- Williams, A. (2017). *Emotional and social competencies of a principal school leader* [Master's thesis, University of Illinois]. University Library, University of Illinois. https://indigo.uic.edu/articles/thesis/Emotional_and_Social_Compencies_of_a_Principal_School_Leader/10935836
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage.
- Yukl, G. A. (1971). Toward a behavioral theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6(4), 414–440. [http://doi.org/10.1016/0030-5073\(71\)90026-2](http://doi.org/10.1016/0030-5073(71)90026-2)
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in organizations* (5.^a ed.). Prentice Hall.
- Xiaoxia, P., Xiaoxia, P., & Jing, W. (2006). *Transformational leadership vs. transactional leadership: The influences of gender and culture on leadership styles of SMEs in China and Sweden*. Kristianstad University.
- Zaragoza, M. C., Díaz-Gibson, J., Caparrós, A., & Solé, S. (2021). The teacher of the 21st century: Professional competencies in Catalonia today. *Educational Studies*, 47, 217–237. <http://doi.org/10.1080/03055698.2019.1686697>
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 1–5. <http://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Modelo de pedido de autorização às escolas

Modelo de pedido de autorização

Ex.^{mo} Sr. Diretor [nome do Diretor],

No âmbito da minha Dissertação de Mestrado na área de Administração e Gestão da Educação (Universidade Portucalense), que pretende avaliar as competências socioemocionais dos gestores escolares e a forma como estas podem influenciar a liderança do mesmo, venho por este meio solicitar autorização para realizar o meu estudo no Agrupamento Escolar [nome do Agrupamento Escolar]. Para isso, será necessária a sua participação na resposta a alguns questionários e, ainda, a administração de questionários aos professores e assistentes operacionais.

Grata pela atenção dispensada.

Os meus melhores cumprimentos,

Apêndice 2 – Modelo de declaração de consentimento informado

Declaração de consentimento informado

No âmbito da Dissertação de Mestrado, na área de Administração e Gestão da Educação, a decorrer na Universidade Portucalense, intitulada “As competências emocionais na liderança e gestão escolar: Realidades, desafios e oportunidades”, a ser desenvolvido pela Mestranda Susana Lopes e orientada pela Professora Doutora Elisabete Barros, eu _____ (*nome do participante*), declaro que aceito participar no referido estudo e que tenho conhecimento que todos os dados recolhidos serão mantidos em sigilo e confidencialidade, sendo apenas utilizados para fins de investigação.

Foram-me dadas informações acerca dos objetivos e procedimentos dos estudos e a oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, sendo que obtive resposta satisfatória para as mesmas.

Tomei, ainda, conhecimento de que a minha participação é voluntária e de que posso interrompê-la a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

_____, _____ de _____ de 2023

(Assinatura)

Apêndice 3 – Questionário inicial (Órgãos de Administração e Gestão)

O presente questionário foi desenvolvido no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, intitulada “As competências emocionais na liderança e gestão escolar: Realidades, desafios e oportunidades”. Este estudo procura compreender o impacto que as competências socioemocionais desempenham nas capacidades de liderança dos gestores escolares.

De seguida, encontrará duas partes do questionário. Num primeiro momento (Caracterização sociodemográfica) serão recolhidas informações sociodemográficas e profissionais. A segunda parte do questionário envolve um conjunto de questões relativas à liderança. É de salientar que será respeitada a confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos.

O tempo máximo previsto de resposta ao questionário é de 35 minutos.

Caracterização sociodemográfica

1. Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Género: ___ Feminino ___ Masculino

2. Habilitações literárias:

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outro. Qual? _____

3. Área de formação: _____

4. Disciplina lecionada (se aplicável): _____

5. Tempo de serviço total (em anos): _____

6. Tempo de serviço nesta Instituição (em anos): _____

7. Tempo no cargo de diretor (em anos): _____

Liderança

Abaixo encontram-se algumas questões relativamente ao seu papel enquanto líder. Estas questões podem ser de resposta aberta ou resposta fechada. Para as questões de resposta aberta, responda ao que é solicitado utilizando as suas próprias palavras, sendo importante referir que não existem respostas certas ou erradas. Para as questões de resposta fechada (escolha múltipla), deve seleccionar uma ou mais opções que considere aplicarem-se melhor à sua perspectiva.

1. O que o/a motivou a assumir o cargo de diretor/a escolar?

2. Enumere até 10 competências que considera serem mais relevantes para um bom gestor escolar.

1 - _____

2 - _____

3 - _____

4 - _____

5 - _____

6 - _____

7 - _____

8 - _____

9 - _____

10 - _____

3. Na sua perspectiva, parece-lhe importante promover um clima de abertura com todos os funcionários da escola, nomeadamente professores e assistentes operacionais?

- Sim
- Não
- Sim, por vezes.

3.1. Se sim ou por vezes, porquê? (selecione uma ou mais opções que considere adequadas)

- Para obter feedback acerca de possíveis melhorias para o projeto educativo
- Para obter feedback acerca do meu desempenho enquanto diretor
- Para recolher informações úteis sobre situações relevantes que ocorrem na escola
- Para ouvir as preocupações dos professores/assistentes operacionais
- Outro: _____

3.2. Se não, porquê? (selecione uma ou mais opções que considere adequadas)

- Porque se existir um clima de abertura excessiva posso deixar de ser visto/a como uma figura de autoridade
- Porque não considero relevante haver um clima de abertura entre diretores escolares e restantes agentes educativos
- Porque deve existir um limite bem definido entre o/a diretor/a escolar e os seus funcionários
- Outro: _____

4. Considera ter uma postura mais conservadora e de resistência à mudança ou de impulsionador da inovação e mudança na escola?

- Postura mais conservadora/de resistência à mudança
- Postura impulsionadora da mudança e inovação

4.1. Enumere até 10 aspetos ou características pessoais e profissionais que justificam a sua opção de resposta anterior, isto é, a sua escolha por uma postura conservadora ou impulsionadora da mudança.

- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____
- 6 - _____
- 7 - _____
- 8 - _____
- 9 - _____
- 10 - _____

5. Que mecanismos/estratégias utiliza para fomentar esta mudança e em que áreas o faz? Enumere até 10 mecanismos.

- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____
- 6 - _____

7 - _____

8 - _____

9 - _____

10 - _____

6. Considera que as tecnologias desempenham um papel importante na função de liderança?

Sim

Não

7. Em que áreas recorre à tecnologia para desempenhar a sua função enquanto membro da direção? (selecione uma ou mais opções que considere adequadas)

Comunicação e envolvimento com a comunidade escolar (website da escola, email, intranet)

Estabelecimento de contacto com entidades externas à escola

Estabelecimento de contacto com encarregados de educação

Formação profissional (por exemplo, através de formações em formato e-learning/à distância)

Recolha e análise de dados (desempenho dos alunos, dos docentes e dos restantes funcionários; métricas educacionais diversas; entre outros)

Desenvolvimento profissional dos funcionários da escola

Atualização do conhecimento acerca de normas/orientações escolares e outras burocracias relevantes

Aprendizagem online e recursos educacionais para os alunos

Segurança e monitorização (segurança de dados dos alunos e dos funcionários da escola)

Gestão administrativa (automatização dos processos como matrículas, registos de alunos, gestão do pessoal, carga horária)

Outro: _____

7.1. Das opções acima, indique três que considera prioritárias.

1 - _____

2 - _____

3 - _____

8. Que ações de implementação de tecnologias já promoveu na sua escola?

Disponibilização de computadores portáteis escolares aos estudantes

Disponibilização de computadores e/ou tablets na biblioteca

- Disponibilização de computadores e/ou tablets em salas de aula
- Rede wi-fi de internet em toda a área escolar
- Recurso a jogos/material pedagógico informatizado para a aprendizagem dos estudantes

Outro: _____

9. Demonstra disponibilidade para ouvir críticas acerca do seu trabalho?

- Sim
- Não

9.1. Como as encara?

Obrigada pela colaboração!

Apêndice 4 – Questionário inicial (Professores)

O presente questionário foi desenvolvido no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, intitulada “As competências emocionais na liderança e gestão escolar: Realidades, desafios e oportunidades”. Este estudo procura compreender o impacto que as competências socioemocionais desempenham nas capacidades de liderança dos gestores escolares.

De seguida, encontrará duas partes do questionário. Num primeiro momento (Caracterização sociodemográfica) serão recolhidas informações sociodemográficas e profissionais. A segunda parte do questionário envolve um conjunto de questões relativas à liderança. É de salientar que será respeitada a confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos.

O tempo máximo previsto de resposta ao questionário é de 35 minutos.

Caracterização sociodemográfica

1. Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Género: __ Feminino __ Masculino

2. Habilitações literárias:

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outro. Qual? _____

3. Área de formação: _____

4. Nível educativo em que trabalha:

- Pré-escolar
- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Secundário

5. Disciplina lecionada: _____

6. Tempo de serviço total (em anos): _____

7. Tempo de serviço nesta Instituição (em anos): _____

8. Cargo desempenhado:

- Diretor de turma
- Diretor de curso
- Coordenador de Diretores de turma
- Coordenador de Departamento

Liderança

Abaixo encontram-se algumas questões relativamente ao papel do diretor escolar enquanto líder. Estas questões podem ser de resposta aberta ou resposta fechada. Para as questões de resposta aberta, responda ao que é solicitado utilizando as suas próprias palavras, sendo importante referir que não existem respostas certas ou erradas. Para as questões de resposta fechada (escolha múltipla), deve seleccionar uma ou mais opções que considere aplicarem-se melhor à sua perspectiva.

1. Enumere até 10 competências que considera serem mais relevantes para um bom gestor escolar.

- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____
- 6 - _____
- 7 - _____
- 8 - _____
- 9 - _____
- 10 - _____

2. Na sua perspectiva, considera que o/a diretor/a escolar promove um clima de abertura com todos os funcionários da escola, nomeadamente professores e assistentes operacionais?

- Sim
- Não
- Sim, por vezes.

2.1. Se sim ou por vezes, em que medida? (selecione uma ou mais opções que considere adequadas)

- Para obter feedback acerca de possíveis melhorias para o projeto educativo
- Para obter feedback acerca do seu desempenho enquanto diretor
- Para recolher informações úteis sobre situações relevantes que ocorrem na escola
- Para ouvir as preocupações dos professores/assistentes operacionais
- Outro: _____

2.2. Se não, porque acha que isso acontece? (selecione uma ou mais opções que considere adequadas)

- Porque o/a diretor/a transmite que, se existir um clima de abertura excessiva, pode deixar de ser visto/a como uma figura de autoridade
- Porque não considera relevante haver um clima de abertura entre diretores escolares e restantes agentes educativos
- Porque deve existir um limite bem definido entre o/a diretor/a escolar e os seus funcionários
- Outro: _____

3. Considera que o/a diretor/a é um impulsionador da inovação e mudança na escola ou adota uma postura mais conservadora?

- Postura mais conservadora/de resistência à mudança
- Postura impulsionadora da mudança e inovação

3.1. Enumere até 10 aspetos ou características pessoais e profissionais que justificam a sua opção de resposta anterior, isto é, a sua escolha por uma postura conservadora ou impulsionadora da mudança.

- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____
- 6 - _____
- 7 - _____
- 8 - _____
- 9 - _____
- 10 - _____

4. Considera que o/a diretor/a recorre às tecnologias para desempenhar e facilitar algumas tarefas?

- Sim
- Não

5. Em que áreas/tarefas pensa que o/a diretor/a recorre às novas tecnologias para desempenhar o seu papel? (selecione uma ou mais opções que considere adequadas)

- Comunicação e envolvimento com a comunidade escolar (website da escola, email, intranet)
- Estabelecimento de contacto com entidades externas à escola
- Estabelecimento de contacto com encarregados de educação
- Formação profissional (por exemplo, através de formações em formato e-learning/à distância)
- Recolha e análise de dados (desempenho dos alunos, dos docentes e dos restantes funcionários; métricas educacionais diversas; entre outros)
- Desenvolvimento profissional dos funcionários da escola
- Atualização do conhecimento acerca de normas/orientações escolares e outras burocracias relevantes
- Aprendizagem online e recursos educacionais para os alunos
- Segurança e monitorização (segurança de dados dos alunos e dos funcionários da escola)
- Gestão administrativa (automatização dos processos como matrículas, registos de alunos, gestão do pessoal, carga horária)
- Outro: _____

6. Considera que o/a diretor/a demonstra disponibilidade para ouvir críticas acerca do seu trabalho?

- Sim
- Não

6.1. Se sim, pensa que o/a diretor/a escolar aceita as críticas e altera a sua atuação em consequência das mesmas?

- Sim
- Não

Obrigada pela colaboração!

Apêndice 5 – Questionário inicial (Assistentes operacionais)

O presente questionário foi desenvolvido no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, intitulada “As competências emocionais na liderança e gestão escolar: Realidades, desafios e oportunidades”. Este estudo procura compreender o impacto que as competências socioemocionais desempenham nas capacidades de liderança dos gestores escolares.

De seguida, encontrará duas partes do questionário. Num primeiro momento (Caracterização sociodemográfica) serão recolhidas informações sociodemográficas e profissionais. A segunda parte do questionário envolve um conjunto de questões relativas à liderança. É de salientar que será respeitada a confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos.

O tempo máximo previsto de resposta ao questionário é de 35 minutos.

Caracterização sociodemográfica

1. Dados pessoais

Nome: _____

Idade: _____

Género: __ Feminino __ Masculino

2. Habilitações literárias:

- 1º Ciclo (4º ano)
- 2º Ciclo (6º ano)
- 3º Ciclo (9º ano)
- Secundário
- Bacharelato
- Licenciatura
- Outro. Qual? _____

3. Tempo de serviço total (em anos): _____

4. Tempo de serviço nesta Instituição (em anos): _____

5. Nível educativo em que trabalha:

- Pré-escolar
- 1º Ciclo

- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Secundário

Liderança

Abaixo encontram-se algumas questões relativamente ao papel do diretor escolar enquanto líder. Estas questões podem ser de resposta aberta ou resposta fechada. Para as questões de resposta aberta, responda ao que é solicitado utilizando as suas próprias palavras, sendo importante referir que não existem respostas certas ou erradas. Para as questões de resposta fechada (escolha múltipla), deve selecionar uma ou mais opções que considere aplicarem-se melhor à sua perspetiva.

1. Enumere até 10 competências que considera serem mais relevantes para um bom gestor escolar.

- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____
- 6 - _____
- 7 - _____
- 8 - _____
- 9 - _____
- 10 - _____

2. Na sua perspetiva, considera que o/a diretor/a escolar promove um clima de abertura com todos os funcionários da escola, nomeadamente professores e assistentes operacionais?

- Sim
- Não
- Sim, por vezes.

2.1. Se sim ou por vezes, em que medida? (selecione uma ou mais opções que considere adequadas)

- Para obter feedback acerca de possíveis melhorias para o projeto educativo
- Para obter feedback acerca do seu desempenho enquanto diretor
- Para recolher informações úteis sobre situações relevantes que ocorrem na escola

- Para ouvir as preocupações dos professores/assistentes operacionais
- Outro: _____

2.2. Se não, porque acha que isso acontece? (selecione uma ou mais opções que considere adequadas)

- Porque o/a diretor/a transmite que, se existir um clima de abertura excessiva, pode deixar de ser visto/a como uma figura de autoridade
- Porque não considera relevante haver um clima de abertura entre diretores escolares e restantes agentes educativos
- Porque deve existir um limite bem definido entre o/a diretor/a escolar e os seus funcionários
- Outro: _____

3. Considera que o/a diretor/a é um impulsionador da inovação e mudança na escola ou adota uma postura mais conservadora?

- Postura mais conservadora/de resistência à mudança
- Postura impulsionadora da mudança e inovação

3.1. Enumere até 10 aspetos ou características pessoais e profissionais que justificam a sua opção de resposta anterior, isto é, a sua escolha por uma postura conservadora ou impulsionadora da mudança.

- 1 - _____
- 2 - _____
- 3 - _____
- 4 - _____
- 5 - _____
- 6 - _____
- 7 - _____
- 8 - _____
- 9 - _____
- 10 - _____

4. Considera que o/a diretor/a recorre às tecnologias para desempenhar e facilitar algumas tarefas?

- Sim
- Não

5. Em que áreas/tarefas pensa que o/a diretor/a recorre às novas tecnologias para desempenhar o seu papel? (selecione uma ou mais opções que considere adequadas)

- Comunicação e envolvimento com a comunidade escolar (website da escola, email, intranet)
- Estabelecimento de contacto com entidades externas à escola
- Estabelecimento de contacto com encarregados de educação
- Formação profissional (por exemplo, através de formações em formato e-learning/à distância)
- Recolha e análise de dados (desempenho dos alunos, dos docentes e dos restantes funcionários; métricas educacionais diversas; entre outros)
- Desenvolvimento profissional dos funcionários da escola
- Atualização do conhecimento acerca de normas/orientações escolares e outras burocracias relevantes
- Aprendizagem online e recursos educacionais para os alunos
- Segurança e monitorização (segurança de dados dos alunos e dos funcionários da escola)
- Gestão administrativa (automatização dos processos como matrículas, registos de alunos, gestão do pessoal, carga horária)
- Outro: _____

6. Considera que o/a diretor/a demonstra disponibilidade para ouvir críticas acerca do seu trabalho?

- Sim
- Não

6.1. Se sim, pensa que o/a diretor/a escolar aceita as críticas e altera a sua atuação em consequência das mesmas?

- Sim
- Não

Obrigada pela colaboração!

ANEXOS

Anexo 1 – Escala de Inteligência Emocional aplicada aos membros da Direção

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. Enfatizo as 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 problemas.	1	2	3	4	5
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 participação!

Anexo 2 – Escala de Inteligência Emocional aplicada aos 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 e comunicação 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 seus interesses pessoais em prol do grupo.	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo 3 – Escala de Inteligência Emocional aplicada aos assistentes operacionais

Questionário de Inteligência Emocional – Versão para Assistentes Operacionais (Moreno, 2012)

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 e comunicação 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 seus interesses pessoais em prol do grupo.	1	2	3	4	5

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo 4 – Questionário Multifatorial de Liderança

Apresenta-se a seguir uma lista de enunciados sobre superiores hierárquicos. Gostaríamos que, para cada uma delas, avaliasse, relativamente ao diretor escolar a frequência com que ele assume o comportamento descrito.

Assinale com um **X** no quadrado que se identifique com o que pensa, tendo em conta a escala de 5 pontos apresentada:

1 – Frequentemente, se não sempre

2 – Muitas vezes

3 – Algumas vezes

4 – Raramente

5 – Nunca

	1	2	3	4	5
1. Sinto-me bem junto dele.					
2. Fica satisfeito quando alcanço os padrões acordados quanto ao bom desempenho.					
3. Faz-me sentir que podemos alcançar os nossos objetivos sem a sua ajuda.					
4. Com ele adiro credibilidade ao desempenhar bem as minhas tarefas.					
5. Garante-me que posso obter aquilo que pessoalmente desejo em troca do meu esforço.					
6. Descobre aquilo que eu desejo e ajuda-me a consegui-lo.					
7. Quando se faz um bom trabalho, pode-se contar com o seu reconhecimento.					
8. Impõe respeito a toda a gente.					
9. Dá atenção pessoal aos indivíduos que parecem marginalizados.					
10. É para mim um modelo a seguir.					
11. Representa para mim um símbolo de êxito e de realização.					
12. Transmitiu-me novas formas de encarar as coisas que costumavam ser um enigma para mim.					

13. Refere-se bastante às perspectivas de promoção resultantes de um bom trabalho.					
14. Estou pronto(a) a confiar na sua capacidade e ponderação para superar qualquer obstáculo.					
15. Aceita que eu continue a fazer tarefas da mesma forma que sempre fiz.					
16. É para nós uma fonte de inspiração.					
17. Sinto orgulho em estar associado a ele.					
18. Identifica aquilo que é, de facto, importante que eu tenha em conta.					
19. As suas ideias levam-me a repensar algumas das minhas próprias ideias, que nunca tinha posto em questão.					
20. Torna-me capaz de pensar velhos problemas de novas maneiras.					
21. Inspira lealdade.					
22. Aumenta o meu otimismo quanto ao futuro.					
23. Inspira lealdade para com a organização.					
24. Tenho uma fé absoluta nele.					
25. Estimula-nos com a sua visão, quanto à nossa capacidade de realização conjunta.					
26. Trata cada subordinado individualmente.					
27. Eu decido o que quero e ele ajuda-me a consegui-lo.					
28. Encoraja-me a exprimir as minhas próprias ideias e opiniões.					
29. Sempre que necessário posso negociar com ele quanto aos meios para obter aquilo que desejo realizar.					
30. Não me exige mais do que o essencial.					
31. Apenas me transmite aquilo que devo saber para desempenhar as minhas funções.					
32. Encoraja-me a ter em conta o ponto de vista do outro.					
33. Desde que as coisas corram bem, ele não tenta mudar nada.					
34. Transmite-me um sentido de objetivo global.					
35. Diz-me o que devo fazer para poder ser recompensado pelo meu esforço.					
36. É sensível ao meu apoio expresso.					

37. Sabe transmitir-me sentido de missão.					
38. Transmite entusiasmo aos que o rodeiam pelas tarefas a realizar.					
39. Desde que não vá além da rotina, manifesta satisfação pelo meu trabalho.					
40. Posso tomar iniciativas, mas ele não me encoraja a tal.					
41. Há um acordo definido acerca do esforço que se espera que eu coloque no grupo e o que posso obter a partir dele.					

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo 5 – Escala de Autoavaliação das Competências Digitais

Escala de autoavaliação de competências digitais – Membros da Direção e Professores (Dias-Trindade et al., 2019)

Para cada uma das 21 afirmações que se seguem, deve seleccionar apenas a opção que considera mais adequada.

1. Uso diferentes canais de comunicação para diferentes objetivos	
	Nunca uso canais de comunicação digitais.
	Uso de forma básica canais de comunicação digitais como o email, por exemplo.
	Por vezes vario entre canais de comunicação. Uso, por exemplo o email, a website da instituição, blogues simples...
	Seleciono e combino diferentes soluções digitais para comunicar de forma mais efetiva.
	Reflico, discuto e desenvolvo de forma proativa as minhas estratégias de comunicação.
2. Uso tecnologias e recursos digitais para trabalhar com colegas dentro e fora da minha instituição.	
	Raramente tenho oportunidade de colaborar com outros professores.
	Por vezes troco materiais com colegas (por exemplo via email).
	Entre colegas, trabalhamos em conjunto em ambientes colaborativos ou usamos pastas partilhadas.
	Troco frequentemente ideias e materiais, até mesmo com professores de fora da minha escola, por exemplo em redes de professores online ou num ambiente de trabalho colaborativo.
	Crio materiais em conjunto com outros professores numa rede digital de professores de diferentes instituições.
3. Considero como, quando e por que usar tecnologias digitais na sala de aula, para garantir que elas sejam usadas com valor acrescentado.	
	Nunca ou muito raramente uso tecnologias digitais na sala de aula.
	Faço um uso básico do equipamento disponível, por exemplo quadros brancos ou projetores.
	Uso uma variedade de estratégias nas minhas aulas
	Uso ferramentas digitais para melhorar de forma sistemática o meu ensino.

	Uso ferramentas digitais para implementar estratégias pedagógicas inovadoras.
4. Uso tecnologias digitais para permitir que os estudantes planejem, documentem e monitorizem as suas aprendizagens de forma autónoma.	
	Não é possível no meu ambiente de trabalho.
	Os meus estudantes refletem sobre as suas aprendizagens mas não com tecnologias digitais.
	Às vezes uso quizzes para autoavaliação.
	Uso diferentes ferramentas digitais para os estudantes planearem, documentarem ou refletirem sobre as suas aprendizagens.
	Integro de forma sistemática diferentes ferramentas digitais que permitam aos estudantes planificar, monitorizar e refletir sobre os seus progressos.
5. Analiso a informação disponível regularmente para identificar os estudantes que precisam de apoio adicional.	
	Não aplicável: esta informação não está disponível e/ou não é da minha responsabilidade analisá-la.
	Parcialmente. Só analiso a informação académica relevante. Por exemplo desempenho e classificações.
	Também considero informação sobre as atividades dos estudantes e o seu comportamento para identificar estudantes que precisam de apoio adicional.
	Verifico de forma regular as evidências de forma a identificar estudantes que precisam de apoio adicional.
	Analiso de forma sistemática a informação e intervenho regularmente.
6. Utilizo tecnologias para promover competências digitais adaptadas às necessidades individuais dos estudantes.	
	Não aplicável: No meu ambiente de trabalho todos os estudantes devem fazer as mesmas atividades, independentemente do seu nível.
	Apresento aos estudantes atividades diferentes, mas uso formatos não digitais.
	Para alguns: apresento atividades digitais para aqueles que estão ou avançados ou atrasados
	Por nível: diferentes grupos de competências recebem diferentes tarefas digitais
	Apresento a cada estudante um conjunto de tarefas digitais adaptadas às suas necessidades individuais de aprendizagem.
7. Desenvolvo continuamente o meu uso de ferramentas digitais.	
	Raramente tenho oportunidade de desenvolver as minhas competências digitais para ensinar.
	Melhoro as minhas competências através de reflexão e experimentação.

	Uso um conjunto de recursos para desenvolver as minhas competências digitais para ensinar.
	Discuto com os meus pares sobre como usar as tecnologias digitais para inovar e melhorar a minha prática educativa.
	Ajudo os meus colegas a desenvolver as suas estratégias digitais de ensino.
8. Utilizo diferentes softwares e mecanismos de segurança para proteger conteúdo sensível.	
	Não é aplicável. A instituição ocupa-se disto.
	Não é aplicável: não guardo dados sensíveis de forma eletrónica.
	Em alguns casos, mas não de forma consistente.
	Protejo os documentos com uma password.
	Protejo cuidadosamente os ficheiros. Por exemplo, passwords difíceis com encriptação e frequentes updates de software.
9. Monitorizo a atividade dos meus estudantes nos ambientes colaborativos que usamos.	
	Não aplicável: não uso ambientes digitais com os meus estudantes.
	Respeito as suas criações e não verifico nem interfiro.
	De vez em quando verifico o que eles fazem e as suas discussões
	Verifico e analiso regularmente as atividades online dos meus estudantes.
	Intervenho regularmente com comentários motivadores ou corretivos.
10. Uso ferramentas de avaliação digital, ou testes e jogos, para verificar o progresso do estudante e fornecer feedback mais eficiente.	
	Não aplicável: no meu ambiente de trabalho não tenho de monitorizar o progresso dos estudantes.
	Não é possível: Monitorizo regularmente o progresso dos meus estudantes mas não com avaliações ou tarefas digitais.
	Às vezes uso ferramentas digitais para monitorizar o progresso dos estudantes.
	Uso uma variedade de ferramentas digitais para monitorizar o progresso dos estudantes.
	Uso sistematicamente diferentes ferramentas digitais para monitorizar o progresso dos estudantes.
11. Quando crio tarefas digitais para os estudantes, considero e procuro resolver os problemas que possam ter com o formato digital.	
	Não aplicável: não peço trabalhos digitais.
	Os meus estudantes não enfrentam esses problemas.
	Adapto a tarefa para minimizar possíveis problemas.

	Discuto possíveis obstáculos com os estudantes e em conjunto estudamos soluções.
	Permito a variedade: adapto a tarefa, discuto soluções e forneço formas alternativas de completar a tarefa.
12. Ensino os estudantes a saber verificar se a informação é confiável e a identificar informação errada ou contraditória através de notícias falsas.	
	Isto não é possível na minha disciplina ou no meu ambiente de trabalho.
	Por vezes lembro-os de que nem toda a informação online é de confiança
	Explico-lhes como distinguir entre fontes confiáveis e não confiáveis
	Discuto com os estudantes como verificar a veracidade das informações.
	Sempre: discutimos como a informação é gerada e pode ser distorcida.
13. Participo em oportunidades de formação online.	
	É uma nova área que ainda não considerei.
	Até agora não mas estou interessado(a).
	Muito raramente.
	Já experimentei várias oportunidades de formação online.
	Participo frequentemente em diferentes tipos de formação online.
14. Quando os meus estudantes trabalham em grupo, usam tecnologias digitais para gerar e documentar os dados que apresentam.	
	Não aplicável: os meus estudantes não trabalham em grupos.
	Não aplicável: não me é possível integrar tecnologias digitais nos trabalhos de grupo.
	Encorajo os estudantes que trabalham em grupos a procurar informação online ou a apresentar os seus resultados num formato digital.
	Exijo que os estudantes a trabalhar em grupo usem a internet e apresentem os resultados num formato digital.
	Os meus estudantes trocam evidências e, em conjunto, criam conhecimento num espaço online colaborativo onde posso acompanhar o seu progresso.
15. Uso as tecnologias digitais para fornecer feedback efetivo.	
	Não aplicável: não está previsto o feedback no meu ambiente de trabalho.
	Forneço frequentemente feedback mas não num formato digital.
	Às vezes uso meios digitais para dar feedback aos estudantes.
	Uso uma variedade de meios digitais para fornecer feedback. Por exemplo através das respostas erradas em questionários, comentários nos trabalhos dos estudantes.
	Uso de forma regular ferramentas digitais para dar feedback aos estudantes.
16. Estabeleço atividades que exigem que os estudantes usem ferramentas digitais para comunicar uns com os outros ou com um público externo.	
	Isto não é possível no meu ambiente de trabalho.

	Só em raras ocasiões.
	Só para comunicarem entre si.
	Para comunicar uns com os outros e com um público externo.
	De forma sistemática, permitindo que vão aumentando as suas competências.
17. Procuo diferentes sítios web e estratégias para encontrar e selecionar recursos educacionais.	
	Raramente uso a Internet para encontrar recursos.
	Uso motores de busca e plataformas educativas para encontrar recursos relevantes.
	Avalio e seleciono recursos com base na sua adequação para os meus estudantes.
	Comparo recursos usando uma variedade de critérios relevantes, por exemplo qualidade, adequação, confiança...
	Aconselho os meus colegas sobre recursos e estratégias de busca adequados.
18. Uso tecnologias digitais para desenvolver metodologias ativas.	
	No meu ambiente de trabalho não é possível envolver de forma ativa os meus estudantes.
	Envolver os estudantes ativamente, mas não com tecnologias digitais.
	Ao ensinar, uso estímulos motivadores, por ex. vídeos, animações, desenhos animados...
	Os meus estudantes frequentemente trabalham com tecnologias digitais nas minhas aulas.
	Os meus estudantes usam sistematicamente tecnologias digitais para investigar, discutir e criar conhecimento.
19. Ensino os estudantes a comportarem-se de forma segura e responsável online.	
	Isto não é possível na minha disciplina ou no meu ambiente de trabalho.
	Informo-os de que têm de ser cuidadosos com a disponibilização de informação pessoal online.
	Explico as regras de conduta básicas para atuar de forma segura e responsável em ambientes digitais.
	Discutimos e acordamos quais as regras de conduta.
	Sistematicamente: os meus estudantes aplicam regras existentes e habituais nos diferentes ambientes digitais que usam.
20. Estabeleço atividades de aprendizagem que implicam a criação de conteúdos digitais. Por exemplo, vídeos, áudio, fotos, apresentações digitais, blogues, wikis...	
	Isto não é possível na minha disciplina ou no meu ambiente de trabalho.
	É difícil implementar isto com os meus estudantes.
	Às vezes, como atividade voluntária ou adicional.

	Os meus estudantes criam conteúdo digital como parte integrante dos seus estudos.
	Isto é uma parte integrante dos seus estudos e com um crescente nível de dificuldade para desenvolver cada vez mais as suas competências.
21. Encorajo os meus estudantes a usar tecnologias digitais de forma criativa para resolver problemas concretos.	
	Isto não é possível na minha disciplina ou no meu ambiente de trabalho.
	Só muito raramente tenho oportunidade de implementar resolução de problemas digitais.
	Ocasionalmente, sempre que surge uma oportunidade.
	Muitas vezes experimentamos soluções tecnológicas digitais para resolver problemas que surgem.
	Integro sistematicamente oportunidades de uso criativo de tecnologias digitais na resolução de problemas.

Muito obrigada pela sua participação!