



Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda

Dissertação

Liderança e Inteligência Emocional nas Bibliotecas Escolares (Distrito da Guarda)

Cristina Maria Gonçalves Pereira Dias

Mestrado em Educação e Organização de Bibliotecas Escolares

abril 2013

Resumo

A biblioteca escolar tem vindo, na última década, a ocupar um lugar de destaque na escola como estrutura indispensável a uma aprendizagem sólida por parte dos alunos e ao apoio dos docentes. Juntamente com ela, o professor bibliotecário enfrenta novos desafios enquanto seu líder.

Assumindo que, grande parte dos coordenadores das bibliotecas escolares, não têm formação em gestão de organizações, este trabalho de investigação procura refletir sobre a sua liderança e os fatores da inteligência emocional que os podem favorecer ou condicionar.

No enquadramento teórico procurou-se abordar os três principais temas sobre os quais versa este estudo: as bibliotecas escolares; os principais pressupostos da liderança e as mais marcantes e atuais teorias sobre a inteligência emocional. Abordaram-se, assim, autores diversos e doutrinas consonantes que desembocam nos pressupostos que servem de base a esta investigação e dar resposta às hipóteses ventiladas: se existe relação entre a inteligência emocional e a liderança e, em caso afirmativo, se há níveis diferentes nesta relação.

No que respeita ao estudo empírico, fez-se um estudo de caso, com base numa metodologia de investigação mista (quantitativa e qualitativa), utilizando um questionário onde, os professores bibliotecários do distrito da Guarda, expressaram o seu grau de concordância sobre dois conjuntos de afirmações: um sobre as características da sua inteligência emocional e outro sobre a forma como lideram a sua biblioteca escolar.

A análise dos dados foi feita tendo em conta os resultados obtidos, dos quais resultou uma análise descritiva e crítica das respostas a cada uma das afirmações, bem como o cruzamento de dados. Posteriormente foram elaboradas análises inferenciais, através de testes estatísticos não paramétricos, para permitir uma maior credibilidade e fiabilidade dos resultados.

As conclusões apontam para uma relação entre a inteligência emocional e a liderança e também confirmam não só a existência de níveis diferentes de relação entre elas, como também de relações diferentes.

Deste modo, o professor bibliotecário tem de se autoconhecer muito bem para gerir as suas emoções, de modo a que estas favoreçam uma liderança eficaz e paradigmática.

Palavras-chave: biblioteca escolar; liderança; inteligência emocional; professor bibliotecário; coordenador de biblioteca escolar

Abstract

Since the last decade, the school library has been achieving a distinctive place at school as a fundamental structure by granting pupils a solid learning and by supporting teachers. Along with this, the librarian teacher faces new challenges as its leader.

Assuming that most of the leading librarian teachers don't have academic knowledge on management, this investigation aims to think over their leadership and the emotional intelligence elements that can help or harm their activity development.

In the theoretical framework we developed the three main concepts referred to in this study: the school libraries; the most relevant theories on leadership and the most remarkable and up-to-date theories on emotional intelligence. We have approached several authors and consonant theories which converge on the premises that underpin this investigation and that answer the hypothetical questions: if there is a relation between emotional intelligence and leadership and, if so, if there are different levels within it.

As to the empirical study we have approached a study case based on a mixed investigation methodology (quantitative and qualitative), by using an inquiry on which the librarian teachers, working on Guarda district, expressed their agreement level on two sets of statements: one about their own emotional intelligence characteristics and the other about the way they lead their school library.

The data analysis was done according to the results achieved from which a descriptive and critical analysis was made based on the answers to each statement, as well as a data crossing. Then we made inferential analyses through non-parametrical statistical tests to give the results more credibility and reliability.

The conclusions point out a relation between emotional intelligence and leadership and also confirm that there are not only different levels on their relation but also different types of relations.

Thus, librarian teachers must acquire a solid self-knowledge to control their own emotions, so that they can support a paradigmatic and efficient leadership.

Key words: school library; leadership; emotional intelligence; teacher-librarian; leading teacher-librarian

Glossário de Siglas

BE – Biblioteca Escolar

DREC – Direção Regional de Educação do Centro

GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

GRBE – Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares

IE – Inteligência Emocional

IFLA – *International Federation of Library Associations*

MIME – Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar

PB – Professor Bibliotecário

PRBE – Programa Rede de Bibliotecas Escolares

PTE – Plano Tecnológico da Educação

QE – Quociente Emocional

QI – Quociente de Inteligência

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO - *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*

I. Introdução

A escola passou, desde sempre, por constantes mutações, desafios e adaptações. Desde a criação e implementação das bibliotecas escolares que estas passaram a ser um *recurso* privilegiado à disposição de todos: alunos, docentes e restantes elementos da comunidade educativa. O professor bibliotecário (PB) é o gestor da biblioteca escolar (BE) e, em muitas circunstâncias, o elo de ligação entre todos os intervenientes no processo educativo. Com as mudanças de paradigma relativas à aquisição do conhecimento e, com toda a informação disponível em diferentes suportes, o PB deixou de ser um mero disponibilizador de recursos para se tornar num “especialista da aprendizagem”¹ (Zmuda e Harada, 2008) que capacita e apoia os alunos a transformar a informação disponível em conhecimento produtivo, tal como preceituado por Todd (2003a).

O PB desempenha, portanto, um papel crucial já que, enquanto líder, não se constitui como um chefe mas antes como um líder-parceiro (Todd, 2003a) que visa um trabalho colaborativo com a comunidade escolar. Esta, sempre que disponível para a parceria, pode interagir e facultar um conhecimento alicerçado em informações autoconstruídas, mais crítico e duradouro para os principais visados – os alunos.

Associado à liderança está outro fator fundamental: a inteligência emocional (IE). É indubitável que o PB, no seu trabalho diário, passa grande parte dele, em contacto com pessoas, desde a direção da escola/agrupamento passando pelos restantes docentes, pela própria equipa e, com particular destaque, para os alunos que frequentam com maior ou menor assiduidade a BE.

Para qualquer ser humano, as emoções fazem parte integrante da sua tomada de decisão mas, quando falamos de líderes, as emoções têm de ser conhecidas, respeitadas e controladas de modo a não afetar negativamente o processo decisório e mesmo relacional com todos os envolvidos. Daí que tenha sido dado destaque, no tema da liderança, à forma como a comunicação se deve processar.

Compreender melhor a relação que possa existir entre a liderança e a IE foi, desde logo, um elemento preponderante que levou à escolha do tema que subjaz a este trabalho. Sendo um assunto muito atual e ainda com pouca investigação, no que diz respeito à especificidade das funções do PB, tornou-se num objeto de estudo mais estimulante. De notar que foi escolhido o distrito da Guarda para análise por uma questão de estar enquadrado na região onde foi ministrado o curso de mestrado. Parece também interessante efetuar um estudo deste tipo numa região com poucos estudos realizados nesta área.

¹ Tradução própria de “learning specialist”.

Tendo em consideração a experiência profissional adquirida e o acima exposto, importa indicar aqui os objetivos que se pretendeu atingir com a elaboração deste trabalho:

- Aprofundar o estudo da liderança nas BE's;
- Perceber e aprofundar o conhecimento sobre a relevância do conceito de inteligência emocional;
- Estudar o fenómeno da influência da inteligência emocional na liderança das BE's, por parte do líder/coordenador no desenrolar das suas atividades e ações e nas próprias relações interpessoais;
- Verificar a existência de tipos de relação possíveis entre a inteligência emocional e a liderança, nas BE's.

De modo a podermos perceber a forma como este trabalho está organizado, apresenta-se uma sinopse da temática e da estrutura do mesmo. Em termos genéricos, esta investigação é constituída por seis partes. Na primeira parte - Introdução – faz-se uma breve resenha dos temas tratados, explanando o objeto e objetivos do estudo e onde se apresenta a estrutura geral de todo o trabalho com a justificação do espaço escolhido para a realização da investigação.

Na segunda parte - Revisão da literatura – abordam-se as principais conceções teóricas de alguns autores, relativas aos temas em questão, nomeadamente as BE's enquanto organizações sociais que prestam serviços; é explanado o seu enquadramento legal no nosso país; são apresentadas as competências do coordenador da BE ou do PB enquanto líderes da dinâmica da biblioteca e as regras gerais de constituição das equipas que desempenham funções nas BE's dos agrupamentos/escolas. Por fim, neste tema, procura-se refletir sobre os desafios que se colocam atualmente e de futuro às BE's e aos seus líderes. No atinente à liderança, são apresentadas diferentes definições, estilos e estratégias de alguns autores com particular destaque para as conceções mais recentes. Dentro da liderança é dada maior relevância ao processo de comunicação do líder, tendo em consideração as características específicas da ação do coordenador da BE/PB no seu quotidiano com todos os interlocutores. Quanto à IE, foi feita uma menção às emoções e à sua importância no desenvolvimento deste tema, com uma referência inevitável aos estudos de Damásio (2000 e 2010). Fez-se uma breve abordagem à evolução do conceito da IE que culmina com a exposição das dimensões e competências da IE preconizadas por Goleman (2006) e que vão ajudar à interpretação dos resultados obtidos no questionário.

A terceira parte - Metodologia da Investigação - apresenta mais detalhadamente o problema em estudo e as hipóteses para verificação. Explana a população e a amostragem sujeitos a investigação; explica em pormenor o instrumento de medida a aplicar, bem como o plano e procedimentos. Esta parte tem como principal objetivo clarificar todo o processo investigativo utilizado neste estudo.

Quanto à quarta parte, mostra a análise crítica dos resultados obtidos no estudo, através das evidências estatísticas realizadas. Estas serão efetuadas a partir de programas de software como o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) 20.0, o *Microsoft Excel 2010* e o *Microsoft Word 2010*. Estes resultados versam quatro dimensões: - a caracterização do contexto em estudo; - a análise descritiva dos resultados da IE; - a análise descritiva dos resultados da liderança; e - a análise inferencial dos resultados obtidos.

O conjunto de dados obtidos anteriormente vão permitir o desenvolvimento da quinta parte, que consiste na sua discussão, de modo a podermos tirar as asserções possíveis para darmos resposta às hipóteses para verificação.

Finalmente, a última parte deste trabalho, visa tirar as principais conclusões sobre todo o trabalho investigativo, incluindo algumas limitações do mesmo e apresentar também sugestões de futuras de investigação sobre esta temática.

II - Revisão da Literatura

Com a revisão da literatura pretende-se, de modo específico, abordar as teorias que se nos afiguram mais pertinentes perante o tipo de estudo que se pretende desenvolver. Tendo em consideração os temas, importa referir a necessidade de atualidade das perspetivas, por forma a possibilitar uma reflexão ulterior sobre as temáticas em estudo e uma conclusão mais pertinente e assertiva.

2.1 Bibliotecas Escolares

2.1.1 A Biblioteca Escolar Enquanto Organização Social

Tal como as empresas em geral, as BE's são organizações que se constituem no sentido de satisfazerem um conjunto de necessidades que incluem o cumprimento das propostas feitas pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), o desenvolvimento das redes concelhias de bibliotecas, o estabelecimento de parcerias, a proposta e acompanhamento de práticas educativas consentâneas com o acesso à informação e ao conhecimento dos utilizadores, entre outras.

Tendo em consideração Teixeira (2005), as três razões que explicam a existência das organizações são:

- razões sociais – estimuladas pela necessidade de socialização das pessoas, de comunicação interpessoal e intergrupar. No caso das bibliotecas em particular, verifica-se desde sempre, para além da comunicação, a necessidade de desenvolvimento do conhecimento e da pesquisa;
- razões materiais - o desenvolvimento da atividade incrementa a eficiência das ações, a melhoria dos serviços e o aumento do conhecimento;
- efeito de sinergia – já que pelo menos duas causas permitem um efeito superior àquele que teriam se funcionassem individualmente. Isto faz com que os utilizadores da BE sintam um efeito multiplicador da atividade desenvolvida.

Cunha *et al.* (2004, p. 3) apresenta um quadro com definições de organização que permitem aglomerar uma diversidade de conceitos que se complementam. Destas, escolhemos as três que mais se adaptam à noção de Biblioteca Escolar enquanto organização:

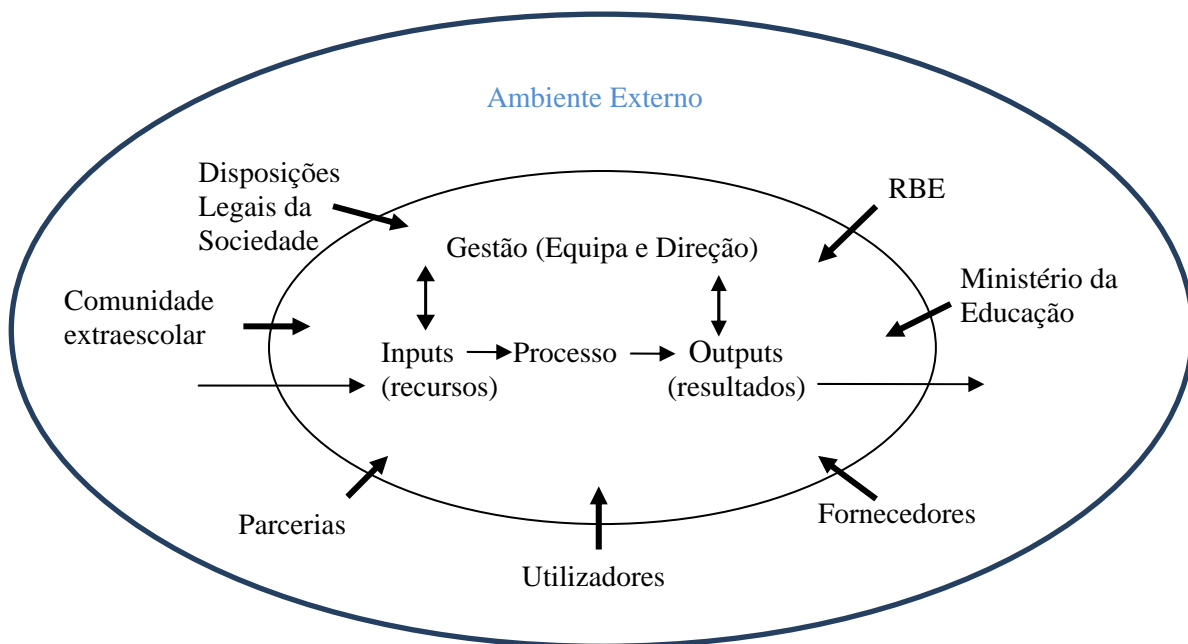
- “Coletividades orientadas para a procura de objetivos específicos, os quais exibem estruturas sociais com uma formalização efetivamente elevada.” Scott (1987, p. 22);

- “Sistemas vivos, que existem numa envolvente mais vasta, da qual dependem para a satisfação das suas diversas necessidades.” Morgan (1986, p. 39);

- “Grupo de grupos, um conjunto de condições variáveis, ou uma federação de subculturas.” Weick (1993, p. 354);

Assumindo estas noções como complementares, salientamos a organização enquanto sistema, ou seja, “conjunto de elementos dinamicamente inter-relacionados desenvolvendo uma atividade ou função para atingir um ou mais objetivos.” (Teixeira, 2005, p. 25). Assim, as BE’s são, sem dúvida, sistemas abertos, uma vez que têm diversas entradas e saídas do e para o ambiente, sendo inevitavelmente afetadas por este. Neste sentido, adaptámos a figura da empresa como sistema aberto à realidade das bibliotecas, apresentada por Teixeira (2005), que ficou com a seguinte configuração (figura 1):

Figura 1 - Ambiente Externo de uma Biblioteca Escolar



Fonte: Elaboração própria (adaptado de Teixeira, 2005, p. 26)

Infere-se deste esquema uma forte interação entre a BE e cada participante do ambiente externo que afeta positiva ou negativamente, consoante as circunstâncias, a própria gestão interna dos recursos. Daí que seja fundamental fazer uma abordagem pluralista das BE’s enquanto organizações já que são multifacetadas, interdependentes e, de algum modo, complexas, tendo em consideração todos os intervenientes.

2.1.2 Enquadramento Legal das Bibliotecas Escolares

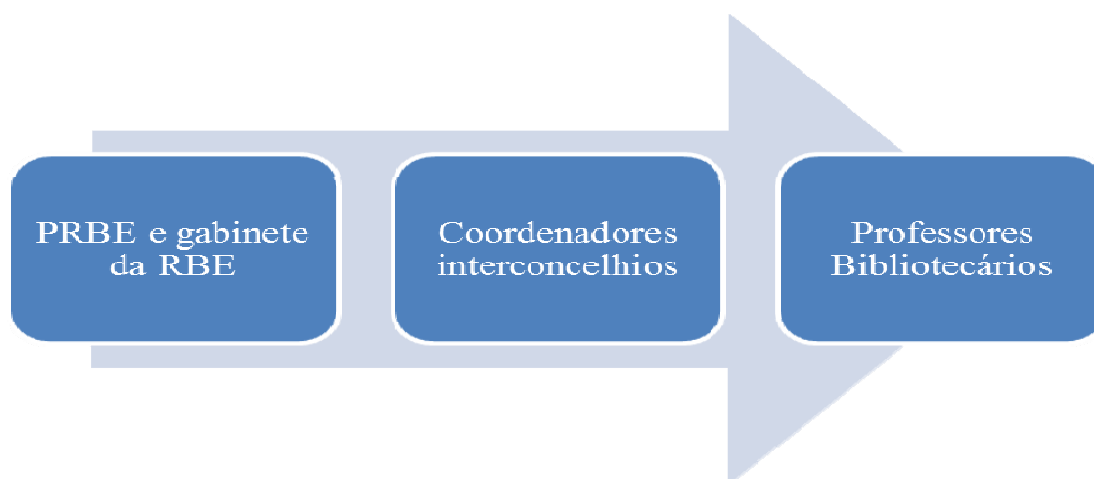
Embora tenham uma existência de algumas décadas, as BE's careciam de uma organização mais cuidada. Numa primeira fase, as bibliotecas constituíam mais um serviço disponibilizado pelas escolas, mas sem planificação de tarefas ou atividades com objetivos definidos. O seu serviço era quase exclusivamente prestado mediante a procura de livros para investigação ou leitura. Um funcionário com meros conhecimentos de biblioteconomia era suficiente para encaminhar o leitor às estantes respetivas e proporcionar-lhe a satisfação do seu pedido, sem que este tivesse acesso livre aos diferentes documentos. É precisamente com a evolução das necessidades de pesquisa e de livre acesso aos documentos que surge a mudança de paradigma das BE's. Surge então a primeira grande legislação, internacional, que foi o Manifesto IFLA/UNESCO, preparado pela primeira instituição – IFLA - (*International Federation of Library Associations*) e aprovado pela UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization*), na sua conferência geral de novembro de 1999 que emana um conjunto de diretrizes para as BE's. O Manifesto IFLA/UNESCO (2000), cuja tradução para português de Portugal foi feita apenas em 2006, está dividido em cinco capítulos, com o seguinte teor:

- capítulo 1- *Missão e política* – onde se explana não só a missão que devem ter as bibliotecas, mas também a política de gestão das mesmas e a forma como deverá ser feita a sua monitorização e avaliação;
- capítulo 2- *Recursos* – fazendo referência ao financiamento, localização, equipamento (audiovisual e eletrónico), aos recursos materiais e ao próprio fundo documental que deve fazer parte integrante das bibliotecas;
- capítulo 3 – *Pessoal* – onde se especificam as competências do professor bibliotecário e dos auxiliares, o espírito de cooperação que deve nortear as relações entre os diversos docentes e o professor bibliotecário, bem como os padrões éticos a aplicar com todos os utilizadores;
- capítulo 4 – *Programas e atividades* – que indica a necessidade de existência de programas, nacionais e locais, adaptados às finalidades do desenvolvimento da biblioteca escolar, a cooperação entre as BE's e as bibliotecas municipais e a preparação e consecução de um plano de atividades no âmbito da própria escola/agrupamento, que envolva todos os elementos da comunidade educativa, incluindo os pais/encarregados de educação;
- capítulo 5 – *Promoção* – onde se evidencia a necessidade de se promoverem os serviços da BE junto de todos os públicos-alvo, nomeadamente através de políticas de marketing eficazes de

índole diversa e da formação de utilizadores, especialmente de docentes e alunos. Refere-se ainda um modelo para um programa de literacia da informação e competências de estudo que inclui uma vasta lista de indicadores para formar leitores autónomos, críticos e capazes de lidar com ferramentas associadas às tecnologias de informação e comunicação de modo ético e responsável.

Apesar do Manifesto IFLA/UNESCO (2000) para as bibliotecas escolares ter surgido mais amplamente em 2000, foi em 1996 que o Programa Rede de Bibliotecas Escolares (PRBE) foi lançado, pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com a finalidade de instalar e incrementar a utilização das bibliotecas nas escolas públicas de todos os níveis de ensino. Para o efeito, facultava a disponibilização dos recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção da informação em suporte analógico, eletrónico e digital aos seus diferentes utilizadores. Este programa, ainda hoje, é coordenado pelo gabinete da RBE e trabalha em conjugação com o Ministério da Educação e Ciência, bem como com outras instituições e organismos como as Câmaras Municipais, Bibliotecas Municipais, universidades, entre outras, muitas vezes, em projetos de parceria. Para fazer a ligação entre estes e as escolas e/ou os coordenadores da BE/professores bibliotecários, existe a figura dos coordenadores interconcelhios que ajudam a planear e monitorizar o trabalho. Na figura 2, apresenta-se um esquema simples da forma como a comunicação se processa.

Figura 2 - Aplicação do Programa da RBE



Fonte: Elaboração própria

Deste modo, percebe-se que as linhas orientadoras do programa da RBE passam de forma simples. O PRBE e a própria Rede fazem o planeamento estratégico de todo o programa e da respetiva aplicação. Os coordenadores interconcelhios, que têm reuniões periódicas com a RBE,

fazem o planeamento tático, desdobrando o plano estratégico em planos táticos que comunicam aos coordenadores da BE² ou aos professores bibliotecários nas reuniões interconcelhias. Aqui, é possível debaterem-se ideias, projetos e aplicação de estratégias. Finalmente, os professores bibliotecários procedem ao planeamento operacional, desdobrando os planos táticos em planos operacionais ao nível das tarefas, ou seja, planeiam com o objetivo de aplicar as ações já na própria escola/agrupamento, tendo em consideração a sua realidade (ameaças, oportunidades, pontos fortes e pontos fracos), tomando as decisões de rotina.

Para além do PRBE, foi ainda publicada outra legislação nacional que visou uniformizar regras genéricas, como:

- Portaria nº 756/2009 de 14 de julho – criou a função de PB com o respetivo conteúdo funcional, prevendo as diferentes formas de designação e recrutamento, bem como o número de PB's por escola/agrupamento e a composição da equipa da BE coordenada por um dos PB's. Ditou também as regras para a designação dos coordenadores interconcelhios;
- Portaria nº 558/2010 de 22 de julho que veio reduzir o número de PB's afetos, tendo em consideração o número total de alunos por escola/agrupamento;
- Portaria nº 76/2011 de 15 de fevereiro que alterou a situação dos PB's que deixaram de trabalhar em exclusividade na biblioteca escolar e passaram a ter que lecionar uma turma ou a utilizar 35% da sua componente letiva para dar apoio individual a alunos.

Para além desta legislação aplicável a todas as escolas nacionais, há outra mais específica (Projeto Educativo e Regulamentos Internos de cada escola/agrupamento) que regula o funcionamento das escolas/agrupamentos e onde se incluem, em artigos relativos à BE, regras a seguir. Contudo, a legislação supracitada é geral aplicando-se às bibliotecas escolares no contexto nacional.

2.1.3 Competências do Coordenador da Biblioteca Escolar/Professor Bibliotecário

As competências do professor bibliotecário encontram-se plasmadas precisamente na Portaria nº 756/2009 de 14 de julho e constam dos seguintes pontos:

² São coordenadores de BE's todos os professores bibliotecários que se encontram a representar uma escola/agrupamento por serem únicos neste ou por terem sido nomeados de entre os restantes PB's da respetiva escola/agrupamento.

- “a) Assegurar serviço de biblioteca para todos os alunos do agrupamento ou da escola não agrupada;
- b) Promover a articulação das atividades da biblioteca com os objetivos do projeto educativo, do projeto curricular de agrupamento/escola e dos projetos curriculares de turma;
- c) Assegurar a gestão dos recursos humanos afetos à(s) biblioteca(s);
- d) Garantir a organização do espaço e assegurar a gestão funcional e pedagógica dos recursos materiais afetos à biblioteca;
- e) Definir e operacionalizar uma política de gestão dos recursos de informação, promovendo a sua integração nas práticas de professores e alunos;
- f) Apoiar as atividades curriculares e favorecer o desenvolvimento dos hábitos e competências de leitura, da literacia da informação e das competências digitais, trabalhando colaborativamente com todas as estruturas do agrupamento ou escola não agrupada;
- g) Apoiar atividades livres, extracurriculares e de enriquecimento curricular, incluídas no plano de atividades ou projeto educativo do agrupamento ou da escola não agrupada;
- h) Estabelecer redes de trabalho cooperativo, desenvolvendo projetos de parceria com entidades locais;
- i) Implementar processos de avaliação dos serviços e elaborar um relatório anual de auto avaliação a remeter ao Gabinete Coordenador da Rede de Bibliotecas Escolares (GRBE);
- j) Representar a biblioteca escolar no conselho pedagógico, nos termos do regulamento interno.”

Importa aqui explicitar a diferença entre o coordenador da BE e o PB: nas escolas/agrupamentos de menor dimensão, com até 1049 alunos, há apenas 1 PB que exerce também a função de coordenador da BE. Nas escolas com 1050 alunos ou mais, há lugar para 2 ou 3 PB's e destes, um deles é designado pelo diretor para coordenador. Neste caso, o coordenador tem todas as funções do PB, com particular destaque para o cumprimento da alínea j) e de todas as funções que impliquem o planeamento e gestão de recursos.

Se, em sentido lato, as competências são as acima referidas, em termos mais específicos, é de realçar a relevância do papel do PB na promoção de experiências de aprendizagem inovadoras, de preferência com o apoio dos professores que trabalham com as turmas, estimulando literacias

de informação diversas que desenvolvam cognitivamente os alunos, tornando-os mais autônomos, críticos e responsáveis. Ou tal como Todd (2003b, p. 26) afirma: “As bibliotecas escolares existem para provocar impacto e transformar a vida dos cidadãos mais jovens”. Isto deverá acontecer nas mais variadas situações e é preconizado, atualmente, para a *pesquisa orientada* que visa a construção do conhecimento por parte dos alunos: “a aprendizagem através da pesquisa orientada é melhorada pela parceria entre professores, PB’s e toda a comunidade escolar” (Todd, Kuhlthau e Heinström, 2012, p. 12).

O papel da BE deixou de ser meramente passivo, como há alguns anos atrás, para ser proativo, desenvolvendo competências e ações a diversos níveis:

- Informacional – através da disponibilização de recursos informativos, nomeadamente apoiando as práticas letivas na utilização crescente dos meios disponíveis. Também para isso foi implementado nas BE’s um projeto que implicou, durante algum tempo, a participação do coordenador do Plano Tecnológico da Educação (PTE) na equipa, bem como de docentes de diversas áreas para uma maior complementaridade de funções a desempenhar, tal como se preceitua na Portaria nº 756/2009 de 14 de julho. Neste momento a figura do coordenador do PTE desapareceu, pelo que se sugere a inclusão na equipa do professor de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC);
- Transformativo - formando para as diversas literacias, apoiando sempre que necessário os professores para o desenvolvimento de competências consonantes com a construção de um conhecimento consciente e sólido;
- Formativo – na mudança de paradigma através da passagem para um espaço de construção de saberes transversais tal como o configura Bogel (2006).

Pelo que atrás se refere, infere-se facilmente o desafio que se coloca atualmente às BE’s, não só em termos digitais, mas também na mudança patente de práticas que já é, de todo, indispensável. É neste contexto de mudança paradigmática, a diversos níveis dentro da escola, que o PB tem, não apenas de se atualizar, mas de “formar” práticas e modelos dos seus utilizadores.

Hoje em dia as BE’s estão, cada vez mais, apetrechadas com equipamentos modernos e softwares sofisticados: impressoras ligadas em rede, *scanners*, fotocopiadoras a cores, videoprojetores, internet e intranet e outros, que colocam maior pressão e expectativas no PB para que ele sirva as necessidades de equipamento dos utilizadores. É importante que seja

possível atender os utentes da BE, não só servindo-os mas formando-os, ou seja, explicando o modo de funcionamento e vantagens na utilização destes. Os próprios recursos da BE, para dar conhecimento das suas atividades ou simplesmente solicitar a participação dos utilizadores, são hoje, muitas vezes, construídos através das ferramentas *Web 2.0*, nomeadamente na elaboração de um blogue, no proporcionar de documentos informativos como guiões de elaboração de trabalhos, apresentação do *Big6*³, elaboração de cartazes, divulgação de novos materiais da BE através de *slideshares*⁴, entre outros. O trabalho do PB está efetivamente associado às novas tecnologias de modo muito estreito e íntimo.

O PB tem também de executar cada vez mais tarefas, como a supervisão da internet, a administração do *software* de rede que tem disponível, a formação da própria equipa, a estimulação dos membros da equipa menos preparados para as novas tecnologias e até mesmo viabilizar soluções para equipamentos em condições mais frágeis.

Outro papel fundamental do PB consiste no apoio que tem de dar sempre que um professor, com menos capacidades para as novas tecnologias, necessita de suporte numa aula. Sempre que a aula decorre na BE ou quando nela são solicitados recursos, o PB é um elo fundamental entre todos os elementos, sendo sobre ele que recaem grande parte dos sucessos ou fracassos das pedagogias adotadas pelo professor titular da turma. Ainda a este respeito, é de salientar a importância do PB não só na estimulação, mas também proporcionando a utilização de recursos educativos, até porque vivemos numa “sociedade mediática” (Riou, 2005).

Finalmente, há a destacar o papel fundamental do PB no suporte que pode e deve dar aos alunos. Estes são sujeitos à “mensagem mediática” (Reis, 2006, p. 113) de que não se apercebem, mas que os formata. Uma parte da literacia para os *media* cabe também ao PB. Enfrentando o apelo “a uma nova literacia para os *media* que comece em casa, com a orientação dos pais, e se complete na escola, com uma analítica mais aprofundada” (Reis, 2009, p. 11), o PB tem de responder a cada vez maiores solicitações no espaço da biblioteca, dando resposta a questões pedagógicas, como por exemplo, a elaboração de trabalhos de pesquisa e de investigação na internet e noutros materiais disponíveis e a outras mais lúdicas como a formação de utilizadores na internet. É fundamental a interação com o sistema, com os materiais, com os utilizadores e com o próprio processo formativo virtual (Almenara e Cejudo, 2008).

³ O *Big 6* é um modelo constituído por seis etapas sequenciais que visa ajudar a resolver problemas ou a tomar decisões através do uso de informações

⁴ Consiste num conjunto de apresentações, vídeos, pdf's ou outros documentos, partilhados numa comunidade de apresentações na internet.

Um dos elementos fulcrais do desenvolvimento de competências digitais responsáveis é, sem dúvida, hoje em dia o PB. Em situações mais lúdicas ou mais pedagógicas, o aluno é confrontado na própria BE com ocorrências a que ele não consegue corresponder. Aí, o PB pode chamar a atenção para situações perigosas e esclarecer os utilizadores conduzindo-os a uma reflexão responsável, estimulando-lhes uma estrutura lógica de pensamento. Isto é capital para que os alunos se tornem mais responsáveis, críticos e criativos, de modo a poderem posteriormente categorizar e selecionar os produtos mediáticos que mais lhes convêm e se adaptem aos seus interesses.

Deste modo, é possível afirmar que, num contexto de profunda mudança tecnológica como o que se vive atualmente, a BE e o PB, inseridos num sistema educativo em constante mutação, são elementos fulcrais no novo contexto mediático, servindo de suporte a uma construção de conhecimentos sólidos e eficazes. A própria RBE afirma: “Os professores bibliotecários são corresponsáveis pela liderança e gestão das bibliotecas e serviço de biblioteca no agrupamento. A gestão e liderança assentam:

- na definição das competências específicas de cada professor bibliotecário;
- no cumprimento de um plano de ação comum às bibliotecas do agrupamento;
- na organização e gestão integrada de recursos humanos e materiais;
- na conceção de documentos reguladores uniformizados;
- no desenvolvimento de trabalho em rede – cooperação/ parcerias a nível interno (escola e agrupamento) e externo (comunidade, biblioteca municipal)” (RBE, 2010, p. 5).

2.1.4 Equipa da Biblioteca Escolar

Antes de mais, importa rever aqui algumas noções sobre o que é e como se deve desenvolver o trabalho em equipa.

De acordo com Robbins (2008, p. 119) assistimos atualmente à criação frequente de equipas porque “de acordo com as evidências, elas são capazes de superar o desempenho individual quando a tarefa requer habilidades, julgamentos e experiências múltiplos”. Este autor indica ainda que uma equipa de trabalho “gera sinergia positiva por meio do esforço coordenado” (Robbins, 2008, p. 120), especialmente se se conjugarem quatro fatores: recursos adequados ao

desenvolvimento do trabalho a executar; liderança e estrutura eficazes; clima de confiança entre os membros da equipa e sistemas de avaliação de desempenho e de recompensas. Galpin (2000, p. 40) reforça ainda a ideia que “não é a quantidade de equipas que permitirá alcançar o sucesso, mas antes a sua organização e ação”. É exatamente neste sentido que as equipas das bibliotecas escolares devem ser criadas e geridas. Para auxiliar e homogeneizar o trabalho das equipas, foi produzida alguma legislação, como veremos seguidamente.

A equipa da BE, tal como referido no art. 4º da Portaria nº 756/2009 de 14 de julho, é constituída por um conjunto de docentes, de preferência de áreas distintas do conhecimento que coadjuvam os PB's na consecução das ações planeadas. Podem ainda fazer parte da mesma os assistentes operacionais que trabalham na(s) biblioteca(s) da escola/agrupamento. A periodicidade das reuniões deve estar prevista no Regulamento Interno da escola.

O trabalho desenvolvido pela equipa da BE é fundamental para que os objetivos previamente traçados se cumpram na íntegra, tendo sempre como ponto de partida e de chegada os próprios utilizadores da BE. A equipa não tem de ser grande, mas deve funcionar de modo equilibrado e eficiente. Se se tratar de um agrupamento com várias BE's pode ser benéfico haver uma equipa por cada BE, de modo a facilitar a comunicação e o trabalho. São particularmente relevantes as reuniões formais e informais entre os membros da equipa, já que permitem a discussão e planeamento de estratégias e a divisão de tarefas, de acordo com a adequação da formação de cada um dos elementos da equipa. É também de destacar o papel do professor bibliotecário enquanto organizador e coordenador do trabalho conjunto, bem como responsável pela eficácia das tarefas. É ele quem pode induzir “um ambiente solidário, criativo e centrado nos resultados” (Galpin, 2000, p. 58).

2.1.5 A Biblioteca Escolar do Século XXI

Na realidade, quando falamos de bibliotecas escolares no nosso país, temos de as situar precisamente no século XXI, já que embora haja prenúncios das mesmas no século passado, o seu maior desenvolvimento tem-se dado presentemente, basta fazer apelo às datas de legislação nacional. Contudo, as mudanças verificadas nos últimos tempos têm sido frequentes, nomeadamente nos princípios que norteiam os currículos, adivinhando muitas mudanças também ao nível das BE's.

Durante cerca de uma década, a maior parte das escolas/agrupamentos tiveram oportunidade de apetrecharem as suas bibliotecas com uma boa diversidade e qualidade de recursos, mediante a

candidatura destes espaços à RBE. Quando aprovados os respectivos projetos, a RBE permitia a aquisição de mobiliário, equipamento e recursos de índole diversa para que a BE apresentasse uma coleção adequada às suas características. Ainda hoje isto acontece, embora a uma escala bem menor, já que a maior parte das escolas já tomaram esta iniciativa. Atualmente, a maior percentagem dos projetos apresentados à RBE são para requalificação das BE's ou para a integração de escolas do 1º ciclo. Assim, pode afirmar-se que, em termos gerais, grande parte das escolas já tem a sua biblioteca escolar na rede, não se confinando a uma noção restrita deste espaço.

Mas será possível dar a noção mais adequada de biblioteca escolar? Não parece haver uma noção única deste conceito. Na verdade, sendo a biblioteca escolar um sistema aberto e portanto permeável à influência e influenciando os elementos que consigo interagem, o seu conceito está também em constante evolução. Por exemplo, se na era pré-digital a tónica estava no desenvolvimento das competências leitoras dos utilizadores, atualmente, com a revolução tecnológica e com o acesso fácil e simples aos meios digitais, é fundamental que a BE autonomize o utilizador, tanto quanto possível, para a construção do seu próprio conhecimento. Das (2008, p. 8) confirma esta mudança na sua afirmação “é uma biblioteca que evoluiu de “just a library” para um centro de aprendizagem e conhecimento que oferece a base para a aprendizagem ao longo da vida”. Deste modo, a BE deve potenciar não só os recursos, mas também a promoção da aprendizagem. Os próprios recursos já não são exclusivamente os que fazem parte da coleção da biblioteca, mas incluem todos os que se conseguem através de acordos de cooperação e de parceria, como com as bibliotecas municipais, com os museus, com entidades locais ou outras de interesse. Esta diversidade promove as parcerias locais e estimula o espírito de pesquisa dos utilizadores, tornando-os mais proativos na construção do seu próprio conhecimento. Num dos seus textos, Todd (2011, p. 1) refere: “um quadro de aprendizagem partilhada é o alicerce fundamental para a articulação de papéis, seleção de recursos, natureza do programa de ensino e para avaliar o poder da biblioteca na consecução dos objetivos de aprendizagem da escola”. Ou seja, hoje em dia, a BE tem de acompanhar a evolução da educação e do conhecimento e enquadrar os seus objetivos no meio em que se insere. Uma BE moderna é aquela que se adapta às circunstâncias: a que oferece aos utilizadores os recursos mais indicados, a que acompanha o ritmo e as diferenças na aprendizagem dos alunos, a que ajuda a (des)construir conceitos, opiniões, imagens ou mesmo juízos de valor, porque só assim pode fazer a diferença e garantir o seu próprio futuro. Ou como diz Anglada (2010, p. 551) (diretor do Consórcio de Bibliotecas Universitárias da Catalunha, desde 1997) numa entrevista:

“temos futuro se tivermos a inteligência de saber ler as necessidades sociais e a flexibilidade de nos adaptarmos a elas para as satisfazer”⁵.

É neste referencial que se encontram as bibliotecas escolares no nosso país. Este é, sem dúvida, um momento de grandes mudanças, até mesmo no que toca às conceptualizações da educação e às estratégias de aprendizagem que alteram também, obrigatoriamente, o paradigma das BE's. Numa das suas mais recentes publicações, a RBE afirma “a internet e as tecnologias digitais fizeram emergir novos processos de acesso, produção e comunicação da informação que revolucionaram a forma como a biblioteca organiza a sua ação ao serviço dos utilizadores. (...) O desafio é imenso e a BE deve-se assumir como núcleo congregador de possibilidades de trabalho, dando resposta às necessidades impostas pela mudança tecnológica ou que decorrem do processo de ensino/aprendizagem” (RBE, 2012, p. 16). Pode concluir-se, então que as BE's têm de estar atentas às mudanças e acompanhá-las; devem ser um espaço vivo, facilitador das aprendizagens, nomeadamente estimulando a cooperação com os docentes das diferentes disciplinas; constituem o núcleo do ambiente educativo nas escolas, transformando a informação disponível em conhecimento potenciador.

Também, na sua página da internet, a RBE afirma que “procura que a Biblioteca Escolar, como espaço agregador de conhecimentos e recursos diversificados, seja na escola, um local implicado na mudança das práticas educativas, no suporte às aprendizagens, no apoio ao currículo, no desenvolvimento da literacia da informação, tecnológica e digital, na formação de leitores críticos e na construção da cidadania” (RBE, s. d.).

2.2 Liderança

2.2.1 Definição, Estilos e Estratégias de Gestão da Equipa

Tal como no que toca às organizações, também o conceito de liderança remete para ideias distintas, de acordo com os seus autores. Segundo Hampton (1987), há dois significados de liderança basicamente diferentes: um aponta para o conjunto de tarefas que incluem a definição, a construção e a manutenção de um carácter e cultura da empresa distintos das restantes; o outro tem um sentido mais restrito, e considera-a como um processo interpessoal através do qual os gestores influenciam os trabalhadores no sentido do cumprimento cabal dos objetivos da organização. Mas, certamente, seria possível completar esta noção com uma afirmação de

⁵ Tradução própria do original.

Bothwell (1991, p. 17) que diz que “o verdadeiro líder é aquele que tem capacidade para influenciar ou inspirar os outros a segui-lo”. Associada a estas opiniões mais generalistas, os autores referem a importância do cunho pessoal e profissional que os líderes imprimem ao seu tipo de liderança. Aliás, como aponta Goodworth (1990) uma boa liderança só se consegue através da criação e/ou fomentação de um bom espírito de equipa, estimulando o reconhecimento de objetivos comuns e envolvendo a própria equipa na consecução dos objetivos traçados. Se cada pessoa se sentir parte integrante do projeto, que é a organização, e um elemento fulcral em todo o processo, irá certamente colaborar com empenho e motivação. Também Teixeira (2005, p. 140) afirma que “a motivação dinamiza e canaliza os comportamentos para uma finalidade.” Essa é uma das principais funções do líder: conseguir que cada elemento da sua equipa se sinta devidamente envolvido pelas diretrizes da organização, perceba que faz parte de todo o processo e que as suas ações são fundamentais para a consecução plena dos objetivos. Daí que, a estimulação de um elevado nível de motivação nos seus colaboradores deva ser uma das preocupações fundamentais de qualquer líder. Também Peters e Waterman (1987) expõem esta ideia referindo Skinner (1953) e os seus pressupostos de que, o reforço positivo tem consequências benéficas já que, ao influenciar positivamente o comportamento dos colaboradores, é possível obter-se a sua colaboração na direção previamente estipulada pelos líderes ou gestores.

Salienta-se aqui que, muitas vezes, há alguma confusão entre *líderes* e *gestores*. Contudo, nem sempre um bom gestor é um bom líder. Como em qualquer outra função, é necessário que haja alguma convergência nas qualidades pessoais para se ser um bom líder. Assim, como afirma Adair (1992, p. 23) “a liderança implica personalidade”, refere o entusiasmo e o calor humano como relevantes e destaca a importância do *caráter*, onde inclui a coragem moral e a integridade. Estas qualidades, em conjunto, complementam-se proporcionando ao sujeito uma maior capacidade de liderança. São estas qualidades associadas às características pessoais do líder que lhe conferem um estilo próprio devendo “o propósito comum da organização sobrepor-se aos valores dos grupos e dos indivíduos no seu seio” (Adair, 1992, p. 70).

Também no que diz respeito aos estilos de liderança, há diversos autores com teorias distintas embora, por vezes, complementares. Começamos por destacar Hampton (1987) que divide os estilos de liderança de acordo com o tipo de tarefas desempenhadas pelo líder. Assim, temos:

- estilo de liderança centrado nas tarefas – que consiste na preocupação, por parte do líder, no cumprimento da tarefa. É um estilo que focaliza a sua atenção na produção. O autor apresenta outras variantes deste estilo denominando-as de: estilo autocrático, restritivo, orientado para as

tarefas, socialmente distante, diretivo e estruturante. Estas designações permitem perceber melhor a caracterização do estilo geral. Contudo, importa referir que um líder orientado para as tarefas, não implica necessariamente um estilo duro ou ameaçador, antes, permite uma correlação positiva com a produção;

- estilo de liderança centrado nas pessoas – a essência deste estilo está na sensibilidade no tratamento dos subordinados enquanto pessoas. O líder ouve os membros da equipa, é simpático e acessível, ajuda-os nos seus problemas pessoais, ou seja, baseia-se nas relações. Também aqui Hampton (1987) refere cambiantes no nome do estilo, como: democrático, participativo, orientado para o colaborador, participativo e atencioso. Neste estilo, não existe uma relação consistente com a produtividade, no entanto verifica-se que um líder com estas características consegue desenvolver a satisfação dos membros da equipa bem como a coesão grupal.

Segundo Goleman *et al.* (2003), há seis estilos de liderança: os primeiros quatro têm um efeito positivo ou muito positivo sobre o clima de trabalho e os restantes dois podem ter efeitos negativos se não forem bem utilizados. São eles:

- estilo visionário, que permite a partilha de ideais ou objetivos. Apesar de os objetivos serem claramente indicados, a forma como se devem atingir fica, muitas vezes, ao critério dos membros da equipa, permitindo-lhes a redefinição de estratégias e a sensação de pertença à organização. Este estilo é considerado como muito eficaz, uma vez que consegue reter os empregados mais produtivos. Permite “inspirar as ações dos outros” (Goleman *et al.*, 2003, p. 80), apresentando os líderes visionários autoconfiança, autoconsciência e empatia;

- estilo conselheiro, que consegue relacionar os objetivos pessoais com os da organização. Os líderes conselheiros mostram aos membros da equipa (que geralmente apresentam espírito de iniciativa e ambição profissional) os seus pontos fortes e pontos fracos associando-os às suas metas pessoais e profissionais e auxiliam-nos a traçar os planos necessários para as atingir. Estes líderes apresentam duas competências importantes: a autoconsciência emocional e a empatia.

- estilo relacional, que permite um bom relacionamento entre toda a equipa com fortes laços de fidelidade, através da partilha de emoções e da estimulação da harmonia. Goleman *et al.* (2003) realça que este estilo associado ao estilo visionário pode ter resultados muito positivos, porque se gera um clima de cumprimento de missão muito motivador;

- estilo democrático, em que cada pessoa contribui para a organização com o seu melhor. O autor confirma que se verificam aqui três competências muito importantes: “o espírito de equipa e de colaboração, a gestão de conflitos e a influência” (Goleman *et al.*, 2003, p. 91). Os membros da equipa são vistos como colaboradores e não como subalternos. Este estilo não deve ser exagerado de modo a evitar desorientação e indecisão;

- estilo pressionador, que permite a consecução dos objetivos mais difíceis. É geralmente aplicado no início da vida das empresas, com equipas competentes, motivadas e que procuram a melhoria do desempenho. Contudo, quando usado isoladamente, este estilo acaba por gerar desconforto, por isso, deve ser usado em conjugação com outros estilos, como com o estilo relacional, por exemplo;

- estilo dirigista, que transmite instruções claras, que não permitem contraposições. É muito útil quando é necessário fazer grandes mudanças na organização, mas implica um forte autodomínio por parte do líder, de modo a que as suas emoções não perpassem facilmente; caso contrário podem levar a equipa à desmotivação.

Tendo em consideração este conjunto de estilos de liderança importa referir que, segundo o autor, os primeiros quatro geram ressonância, o que conduz a melhorias de desempenho por parte dos elementos da equipa, enquanto os restantes dois geram dissonância, ou seja, podem ter efeitos negativos se não forem utilizados de modo sensato e consciente.

Por sua vez, Teixeira (2005) menciona quatro estilos gerais. São eles:

- autocrático – visa ser obedecido sem problemas ou questões. O líder dá ordens e a equipa cumpre-as sem questionar;

- participativo – toda a equipa é envolvida na tomada de decisões, embora seja o líder quem tem a autoridade;

- democrático – vai ao encontro das ideias e das propostas dos membros da equipa, conduzindo, muitas vezes, a elevados índices de produtividade;

- *laissez-faire* – cada elemento toma as suas decisões, não há um envolvimento por parte do líder. Funciona apenas em situações em que os elementos da equipa sejam especialistas e estejam fortemente motivados.

Refira-se, mais recentemente, a perspetiva dos autores da obra “Gestão e liderança de talentos – para sair da crise” (Palma, Lopes, e Bancaleiro, 2011) que falam em dois tipos de liderança:

- a liderança autêntica – centrada no otimismo, na esperança e na ética e com o objetivo de atingir o autoconhecimento, o autocontrole e o autodesenvolvimento;
- a liderança partilhada ou servidora – em que o líder apoia a equipa e o “bem comum” é visado e partilhado por todos.

Esta é uma caracterização de estilos de liderança breve, mas que abarca diferentes abordagens da liderança. Há inúmeras teorias sobre este tema e sobre a diversidade de estilos que a caracterizam. Foram, por isso, aqui mencionados alguns dos que mais se referem atualmente. Importa também aludir às características pessoais do líder que se mostram muito relevantes no momento da tomada de decisões. Para além dos autores associados à área da Gestão, e no contexto em que se insere esta investigação, há a referir um dos autores mais conceituados na área das Bibliotecas Escolares - Ross Todd – investigador australiano.

Assim, dentro da área das bibliotecas, num texto publicado numa Conferência em Auckland, Todd (2003a), depois de abordar a perspetiva de Caldwell e Spinks (1992), que reforçam a liderança transformacional como uma liderança que provoca uma mudança propositada e com sentido, baseada em ação e evidências, que envolve visão, energia, destaque e trabalho na organização, atribui relevância ao professor-bibliotecário enquanto um líder-parceiro e participativo, como já referido na Introdução. Assim, ele considera que um líder na biblioteca pode ter uma liderança:

- intencional – com uma visão clara dos resultados de aprendizagem que se podem obter na escola;
- estratégica – consegue transformar a visão centrada na aprendizagem em ações baseadas em evidências;
- cooperativa – combina as capacidades e reforça-as de modo a devolver o valor real à escola; faz um trabalho ao mesmo tempo criativo e de parceria;
- renovável – é flexível e adaptável, é inovador, está em aprendizagem permanente, até porque as mudanças na Educação são frequentes. Precisa conhecer para se adaptar e inovar;
- sustentável – identifica e comemora os objetivos atingidos, os resultados e os impactos, sempre através de evidências, nomeadamente da importância do papel do professor bibliotecário.

Como se pode ver, há diversas teorias sobre estilos de liderança e estas são apenas algumas das muitas existentes. Foram escolhidas tendo por base a atualidade das perspectivas e a temática central deste trabalho. Contudo, os autores referidos anteriormente são unânimes em considerar dois grandes grupos em que se incluem os estilos acima enunciados: a liderança transacional e a liderança transformacional. A primeira inclui todos os estilos em que o líder conduz os seus subordinados ou membros da equipa no sentido de atingirem os objetivos previamente traçados, lhes indicam as suas funções específicas e os motivam. A liderança transformacional baseia-se essencialmente no carisma do líder. É a visão e a energia do líder que *guiam* as ações dos seus *seguidores*. É menos comum por ter menor aplicação prática no quotidiano da gestão empresarial.

Podemos identificar alguma evolução mesmo a nível histórico e pelo próprio desenvolvimento que o conceito de gestão empresarial teve ao longo do tempo. Contudo, há alguns conceitos e características que permanecem e que nos permitem encontrar semelhanças numa ou noutra teoria, tal como verificado nesta revisão da literatura. É também de realçar o facto de, apesar de se apresentarem teorias distintas sobre os estilos de liderança, podermos encontrar vários pontos em comum entre eles. Destaca-se ainda que, na maior parte dos casos, não há um estilo único de liderança, mas antes a conjugação de vários ou simplesmente a predominância de um ou de outro em fases específicas do ciclo de vida de uma organização. No fundo, os estilos de liderança são estratégias de gestão das equipas, que não funcionam exclusivamente pelas características enunciadas em cada estilo, mas antes em consonância com o perfil e com as características pessoais e profissionais do líder, com as características dos membros da equipa, com os fatores situacionais do momento e até mesmo com o estado de espírito do líder naquela circunstância, como veremos mais adiante. Aliás, esta ideia é confirmada por Miguel, Rocha e Röhrich (2008, p. 48) quando afirmam que “a liderança deve ser ajustada às características individuais de cada elemento, à situação específica em causa e aos objetivos da empresa. Nesta lógica, o líder deve ser versátil, flexível e capaz de definir objetivos concretos para cada elemento da sua equipa (...) é necessário que o líder utilize estilos diferenciados, de modo a motivar todos os membros e (...) a maximizar o desempenho de cada um”.

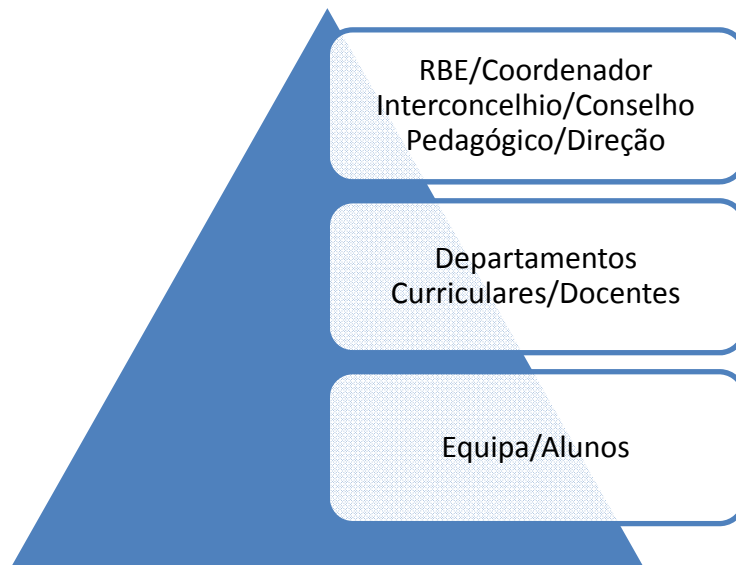
2.2.2 Liderança e Comunicação

Sendo a comunicação uma capacidade fundamental do ser humano, quando se trabalha em equipa, numa empresa ou em qualquer outra organização, ela é-o ainda mais, já que tem de ser eficiente e produtiva. Segundo Teixeira (2005, p. 184) “comunicação é o processo de

transferência de informações, ideias, conhecimentos ou sentimentos entre as pessoas”, pode ser feita através de diversos meios e visa transmitir os objetivos a atingir, bem como motivar todos os colaboradores. Aliás, esta noção relaciona-se com a figura 1 deste trabalho, onde se apresenta o ambiente externo da BE. Numa época de globalização como a que vivemos, o ambiente externo da organização (BE, por exemplo) implica a adaptação às diferentes circunstâncias de mudança a cada um dos elementos com quem se relaciona, bem como aos diversos meios de transmissão que, se não forem usados com eficácia e parcimónia, podem constituir um obstáculo à comunicação. Isto é particularmente importante se pensarmos que é a promoção da imagem da organização que pode ficar em risco. Mas, a ideia da comunicação como elemento fundamental é extensível também ao próprio ambiente interno da organização, não só para a transmissão das informações, diretivas, procedimentos ou tarefas a executar, como ainda para transmitir as expectativas e a motivação necessárias para um desempenho cabal por parte dos colaboradores, daí que, o papel do líder seja efetivamente crucial em todo este processo. Esta é também a perspetiva de Rego (2007, p. 27) que afirma que “o trabalho de liderança está profundamente impregnado de atos comunicacionais”. Só assim é possível ao líder em geral e ao professor bibliotecário/coordenador da BE em particular, transmitir claramente orientações; comunicar eficientemente a visão da organização; mostrar entusiasmo nas suas ações; escutar cuidadosamente os seus colaboradores; dar-lhes *feedback* e orientações claras; avaliar criteriosamente; dirigir eficazmente e em espírito colaborativo as reuniões; gerir os conflitos, transformando as dissonâncias em melhoria da qualidade; transmitir confiança no desempenho dos colaboradores e ainda, estimular uma imagem positiva da organização. Em suma, como a comunicação e a liderança são inextricáveis, um líder com boas competências comunicacionais consegue mobilizar as capacidades e sinergias dos seus colaboradores canalizando-as para a execução eficaz das tarefas.

Tendo em consideração a relevância da comunicação, também o tempo despendido pelo líder neste processo é relevante. Tomando como exemplo as orientações de Teixeira (2005) podemos distribuir o tempo de comunicação do professor bibliotecário, enquanto líder da BE, tal como se apresenta na figura 3.

Figura 3 - Tempo Aproximado de Comunicação do PB/Líder



Fonte: Elaboração própria - adaptado de Teixeira , (2005)

Assim, podemos observar que, apesar de estarem situados no nível de topo, a RBE, o coordenador interconcelhio, o conselho pedagógico e a direção são os elementos com quem se gasta menos tempo no processo de comunicação. A comunicação vertical ascendente, apesar de relevante pelo emanar das diretivas é a que envolve menos tempo gasto. No nível intermédio há um maior dispêndio de tempo, já que a articulação com os departamentos curriculares e os docentes assim o exige. Como se pode observar pela figura, onde se gasta mais tempo é claramente com o último nível – com a equipa e com os alunos – comunicação vertical descendente. É evidente a necessidade de uma maior comunicação com a equipa, de modo a planear, estruturar e executar todas as tarefas planeadas previamente. No tocante aos alunos e enquanto principais utilizadores da BE, o tempo utilizado para comunicação é obrigatoriamente grande, não só para a comunicação informal, mas também para a promoção de atividades, esclarecimento de dúvidas, apoio nas diversas circunstâncias manifestadas pelos alunos, ou outras consideradas importantes no momento.

Para além do tempo gasto na comunicação, há ainda a considerar os canais de comunicação utilizados para o efeito. Atendendo a que a comunicação pode ser feita interna ou externamente, também os canais podem ser diversos. Ao nível interno, para além da comunicação oral informal – a mais usada na BE, dada a informalidade das relações neste tipo de organização – utiliza-se com maior frequência os cartazes (anunciando atividades diversas), os avisos (para comunicar diversas informações temporárias), as atas das reuniões realizadas e o relatório de avaliação da BE feito anualmente e que, apesar de ser enviado para a RBE deve ser previamente

apresentado em conselho pedagógico. Externamente, para além deste relatório, há ainda a considerar o jornal escolar que serve para divulgação interna e externa e os *emails* – também para comunicação em qualquer nível. No mesmo sentido dos *emails*, há ainda as publicações no *facebook*, *twitter*, e nos blogues que acabam por fazer uma divulgação com um alcance muito maior e até facilitando a empatia entre a BE e os seus utilizadores atuais ou potenciais. Tal como já anteriormente referido, hoje em dia, os efeitos das novas tecnologias, e em particular das ferramentas *Web 2.0*, são tão significativos que qualquer organização deve tentar acompanhar os seus progressos, já que eles facilitam uma comunicação rápida e eficaz.

Associadas à comunicação, existem ainda outras noções que se podem inter-relacionar, dada a sua relevância em termos de efeitos na organização e que já foram brevemente afluadas anteriormente. São elas:

- Gestão de conflitos – Em equipa é muito comum existirem conflitos resultantes de situações das quais resulta dissonância. Segundo Miguel *et al.* (2008, p. 159) “conflito é uma situação que resulta de desacordos, da divergência entre interesses e objetivos entre indivíduos ou grupos sociais”. Sempre que existe um conflito, há um conjunto de emoções fortes que condicionam o raciocínio lógico, pelo que, cada indivíduo pode reagir de modo diferente de acordo com a atitude que toma. Nesta situação, a forma como a comunicação se processa é crucial, porque se for bem gerida, segundo Miguel *et al.* (2008, p. 160), permite que o “conflito [seja] um catalisador positivo para o processo”. Ou seja, é possível transformar um conflito num fator impulsionador de crescimento e de desenvolvimento de competências para a gestão construtiva de futuros conflitos em equipa, se a comunicação se fizer de modo positivo e assertivo;

- Escuta ativa – Para se conseguir escutar ativamente é necessário focalizarmo-nos no emissor, descentralizarmo-nos de ideias preconcebidas e, segundo os autores supracitados envolve três passos: 1 - escutar atentamente o que o outro diz; 2 - repetir o que se percebeu e 3 - verificar se o emissor concorda com a afirmação feita no passo imediatamente anterior. Com a escuta ativa pretende-se compreender corretamente o que o outro tentou transmitir; exige uma maior concentração e, se necessário, podem colocar-se questões, solicitar exemplos ou fazer esquemas para um melhor esclarecimento da mensagem. Esta é uma atitude muito positiva que o líder deve ter, de modo a que os restantes elementos se sintam parte cooperante. Pode evitar desentendimentos e conflitos. Tal como Teixeira (2005, p. 195) afirma: “(...) é uma audição empática; requer uma habilidade para entender não só as palavras mas também os sentimentos”;

- Dar *feedback* – *Feedback* é “o retorno (recetor-emissor) da informação que permite ao emissor verificar se a comunicação foi ou não perfeitamente rececionada” (Teixeira, 2005, p. 185). Isto é

particularmente importante no trabalho em equipa, pois permite que cada elemento tenha consciência do grau de evolução do seu próprio trabalho. Em situações de crítica é também fundamental, porque a crítica construtiva é um ponto de partida para a melhoria e para o progresso. Para um bom *feedback*, segundo Miguel *et al.* (2008) há algumas regras a cumprir como começar e terminar a afirmação de modo positivo enformando a “crítica positiva”; falar sobre o comportamento do outro, clarificando atitudes; ser muito específico para transmitir com clareza aquilo que se pretende; falar de si próprio, dando o seu ponto de vista mas tendo em linha de conta que pode haver outros e sugerir ações que possam ser aplicadas de modo prático e concreto levando à consecução dos objetivos traçados. Importa lembrar que, no *feedback*, a linguagem corporal tem um papel fundamental e, muitas vezes, descurado. A postura, os gestos e o contacto visual são elementos muito importantes que dão informações preciosas a todos os intervenientes no processo da comunicação, e o líder deve estar particularmente atento a estes sinais para interpretar atempadamente os seus interlocutores e para dar a conhecer de si próprio apenas aquilo que deseja.

2.3. Inteligência Emocional

2.3.1 Emoções

Antes de abordar a IE em sentido lato, convém aludir às emoções propriamente ditas. Um dos grandes investigadores sobre este tema, não só nacional como internacionalmente, é António Damásio que, enquanto neurocientista, tem desenvolvido o seu trabalho em torno do estudo da mente e do cérebro humano. Para este autor “as emoções são programas complexos, em grande medida automatizados, de ações modeladas pela evolução. As ações são completadas por um programa cognitivo que inclui certos conceitos e modos de cognição, mas o mundo das emoções é, sobretudo, um mundo de ações levadas a cabo no nosso corpo, desde as expressões faciais e posições do corpo até às mudanças nas vísceras e meio interno” (Damásio, 2010, p. 143). Ora, perante esta noção e de acordo com o referido no ponto anterior (liderança e comunicação), percebemos a relevância das emoções nas reações e atitudes do líder. Também Goleman (2006, p. 367) interpreta a emoção “como referindo-se a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação”. Daí que, o líder deve ter consciência efetiva das suas emoções para poder reagir convenientemente nas diversas situações que se lhe apresentam.

Damásio (2000) acrescenta ainda o conceito de função biológica das emoções, fazendo estas parte dos dispositivos bioreguladores que nascem connosco e que nos ajudam a manter a

sobrevivência. Segundo este autor, há duas funções biológicas nas emoções: a primeira “consiste na produção de uma reação específica para a situação indutora” (Damásio, 2000, p. 75), ou seja, perante determinados estímulos, o organismo responde através de uma determinada emoção; a segunda “é a regulação do estado interno do organismo, de tal modo que este possa estar preparado para essa reação específica” (Damásio, 2000, p. 75) e concretiza-se mediante respostas biológicas do nosso organismo, como por exemplo o aumento dos ritmos cardíaco ou respiratório. Estes indicadores constituem mecanismos reguladores do equilíbrio do nosso organismo. “Porém, nos organismos equipados com consciência, isto é, capazes de saber que têm sentimentos, atinge-se um novo nível de regulação. A consciência permite que os sentimentos sejam conhecidos, promovendo deste modo o impacto interno da emoção e permitindo que a emoção permeie o processo do pensamento pela mão do sentimento” (Damásio, 2000, p. 77). Significa isto que, com a consciência conseguimos conhecer os sentimentos e assim racionalizar as próprias emoções. Esta capacidade é muito importante para qualquer indivíduo e, em especial para os líderes que, enquanto mentores de equipas, necessitam de conhecer bem as reações e os sentimentos, seus e dos outros, para promoverem reações adaptadas às circunstâncias.

2.3.2 Abordagem da Inteligência Emocional

Apesar de ser um conceito recente, a IE encontra raízes em princípios do século XX com Thorndike (1920) quando se refere à inteligência social enquanto uma capacidade fundamental para se sobreviver em sociedade, considerando a empatia a sua principal base. Na década de 80, Gardner (1983) vem desenvolver a ideia de que não existe uma inteligência única, mas sim múltiplas inteligências que são independentes entre si. Posteriormente, Salovey e Mayer (1990) falam já da IE como uma “capacidade de perceber e expressar emoções, de compreender a usá-las e geri-las de forma a gerar crescimento pessoal” (Bastos, 2008, p. 6).

Mas, antes de mais, importa referir que o conceito de IE surgiu como resposta ao facto de haver pessoas que conseguiam adaptar-se mais facilmente do que outras aos condicionalismos que a vida apresenta. Era estranho um indivíduo com um Quociente de Inteligência (QI) elevado apresentar dificuldades acrescidas na resolução de situações problemáticas, enquanto outro com menor QI, mas com uma boa capacidade de adaptação, as resolvia facilmente. É então que se introduz um novo conceito – o Quociente Emocional (QE) – desenvolvido por vários autores, nomeadamente por Cooper e Sawaf (1997) que consideram que, nos últimos anos, se tornou “amplamente aceite como o registo sucinto da inteligência emocional equivalente ao QI.

Pesquisas afirmam que um executivo ou profissional tecnicamente capaz com um alto QE é quem capta – de forma mais total, hábil e rápida que os outros – os crescentes conflitos que exigem solução, os pontos fracos da equipa e da empresa que precisam ser corrigidos, as lacunas a serem identificadas ou preenchidas as conexões ocultas que dão acesso a oportunidades...” (Cooper & Sawaf, 1997, p. xv). Também Peixoto e Omena (2010) se debruçam sobre o tema num dos seus artigos quando afirmam que “o conceito de Inteligência Emocional surgiu da necessidade de apresentar às pessoas uma forma de elas lidarem com o facto de que muitos são bem sucedidos e outros não” (Peixoto & Omena, 2010, p. 4). Todas estas afirmações concorrem para uma definição de IE. Embora diferentes, há um denominador comum – a emoção – que permite ao sujeito ter em consideração todo um conjunto de fatores que influenciam as suas decisões e o comportamento dos seus colaboradores. Para deixar uma noção, não poderíamos deixar de citar Goleman (2006) que afirma que a IE consiste na “capacidade de a pessoa se motivar a si mesma e persistir a despeito das frustrações; de controlar os impulsos e adiar a recompensa; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjuguie a faculdade de pensar; de sentir empatia e de ter esperança” (Goleman, 2006, p. 54). Ou seja, é fundamental que o sujeito promova o justo equilíbrio entre o seu intelecto ou a razão e a emoção permitindo que a dialética harmoniosa destas duas componentes possa ser o eixo em torno do qual se processa todo o processo de decisão. Isto é verdade para qualquer decisor/líder e no que toca ao PB é fundamental, uma vez que este tem um contacto privilegiado com pessoas e é através da forma como comunica com elas, que consegue ou não resultados mais positivos; são as suas competências comunicacionais, sociais e emocionais que lhe facultam uma ferramenta indispensável à completa prossecução das suas metas, dia após dia. Robbins (2008) confirma esta ideia dizendo que: “as evidências recentes deixam bastante claro que a inteligência emocional constitui um elemento essencial para a liderança eficaz” (p. 167).

Em termos práticos, Cooper e Sawaf (1997) tecem algumas considerações que deverão ser exercitadas pelo líder de modo a melhorar o seu QE. São elas:

- *Lutar por momentos de silêncio* – É importante que durante o dia haja momentos de algum silêncio. Isto permite estimular a atenção e interiormente conseguir reter a informação essencial;
- *Começar a desenvolver o insight* – percebendo que o senso comum e a lógica não são antagónicos, mas antes se interligam. Deve respeitar-se também a intuição porque, seguramente, ela transmite mensagens importantes que podem ser sinais de como proceder, inclusivamente no momento de se julgar alguém. Também a forma de colocar

as questões deve ser clara e precisa, evitando uma comunicação dúbia e facilitadora de conflitos.

- *Sentir os momentos de medo* – Aquando do debate de questões difíceis ou polémicas, há que enfrentar os obstáculos da crítica e tirar proveito deles para concretizar metas mais ambiciosas.
- *Desenvolver a empatia* – Para isso é importante que se conheça os próprios sentimentos para se conhecer também a linguagem emocional dos outros. É necessário que o líder gere *feedback* para perceber as mensagens emocionais e mentais dos seus colaboradores.
- *Estabelecer conexões emocionais claras* – exprimindo com sinceridade e coerência o que pensamos e sentimos. Isto evita ambiguidades e promove os níveis de motivação, produtividade e de criatividade nos colaboradores.

Estas sugestões de desenvolvimento de competências visam fornecer orientações de autoconsciência e de conhecimento pessoal para aquilo a que os autores chamam de “alfabetização emocional” (Cooper e Sawaf, 1997, p. 91) e concorrem no sentido do desenvolvimento das competências da IE que Goleman *et al.* (2003) apresentam posteriormente.

2.3.3 Dimensões e Competências da Inteligência Emocional

Dado que grande parte da investigação de Goleman se faz em torno do estudo da IE, também a sua análise deste conceito tem sofrido evolução. Atualmente este autor considera a existência de quatro dimensões/domínios da IE que se segmentam, cada um deles, em competências. Estas são adquiridas e não inatas, o que significa que cada líder as desenvolve de acordo com a sua estrutura neurológica. Foi precisamente com esta teoria do desempenho que confirma a íntima relação entre a neurologia, as quatro dimensões da IE e as respetivas competências que Goleman *et al.* (2003, p. 58) defenderam que “a liderança primal funciona melhor através de líderes emocionalmente inteligentes que geram ressonância”. Partindo do maior ou menor desenvolvimento de cada uma das competências surgem os estilos de liderança que fomentam uma maior capacidade de ressonância junto dos colaboradores. Importa ainda salientar que, apesar de haver líderes muito eficazes, com excelentes capacidades, não é possível ter-se a supremacia de todas as competências que seguidamente se apresentarão, até porque cada líder tem características próprias que afetam indubitavelmente os seus estilos pessoais. Contudo, os autores supra citados confirmam que “os líderes eficazes têm, normalmente, domínio de pelo menos uma competência em cada uma das quatro áreas fundamentais da inteligência

emocional” (Goleman *et al.* 2003, p. 60). Observamos, agora, com pormenor os domínios e competências que podem conduzir um líder à eficácia. Para uma melhor perceção foram elaboradas quatro grelhas: cada uma atinente a cada um dos domínios em estudo. Começamos então pelo primeiro domínio – **autoconsciência**. Pertencendo este às competências pessoais, caracteriza-se pela capacidade do líder em compreender as suas próprias emoções, as suas competências, os seus limites, os valores pelos quais se pauta e as motivações pelas quais se move. Implica o uso da intuição, em associação com os conhecimentos técnicos, no momento da tomada de decisão. O líder autoconsciente é uma pessoa realista que sabe que medidas projetar e de que modo, uma vez que conhece os limites. É, por isso, alguém que aplica a *praxis* reflexiva; ele age após refletir, com o conhecimento que adquiriu da sua introspeção. Daí a referência à autoconsciência, que inclui as seguintes competências, conforme tabela 1:

Tabela 1 - Autoconsciência

Domínios	Competências
Autoconsciência	<i>Autoconsciência emocional</i> – consiste na capacidade de conhecer as suas próprias emoções e valores, sabendo as suas consequências para melhor orientar a tomada de decisão. A franqueza e a autenticidade caracterizam este tipo de líderes.
	<i>Autoavaliação</i> – os líderes com boa capacidade de autoavaliação conhecem bem os seus pontos fortes e pontos fracos, o que lhes permite pedir auxílio quando necessário ou investir fortemente no desafio que se lhe apresenta.
	<i>Autoconfiança</i> – a noção adequada do seu próprio valor associada ao conhecimento das suas capacidades permite ao líder enfrentar os desafios com maior sucesso, até pela segurança que transmitem aos colaboradores.

Fonte: Goleman *et al.*, 2003, p. 59 (adaptado)

É precisamente da autoconsciência que resulta o domínio seguinte: a **autogestão**, ou seja, a energia que os líderes vão utilizar de modo a atingirem os seus objetivos sem se deixarem afetar pelas suas próprias emoções. Este é também um domínio das competências pessoais do líder. Abarca todas as competências que proporcionam ao líder clareza mental para não se deixar afetar pelas emoções mais perturbadoras. Ou seja, é através da gestão das próprias emoções e da expressão das emoções positivas que o líder consegue gerar ressonância entre os seus

colaboradores. De acordo com Goleman *et al.* (2003), as competências incluídas neste domínio são as que constam na tabela 2:

Tabela 2 - Autogestão

Domínios	Competências
Autogestão	<i>Autodomínio emocional</i> – consiste na capacidade do líder em gerir as suas emoções negativas, em controlar os seus impulsos e em manter-se calmo nas situações de tensão ou de crise.
	<i>Transparência</i> – a transparência está fortemente ligada aos valores e à franqueza com que o líder trata os colaboradores, bem como à integridade. Quanto maior a transparência do líder maior a confiança em si depositada.
	<i>Capacidade de adaptação</i> – é uma competência que demonstra a flexibilidade e adaptabilidade do líder no tratamento de situações diversas e quando se visa ultrapassar as dificuldades impostas em determinadas situações.
	<i>Capacidade de realização</i> – encontra-se em líderes com elevados padrões de exigência, que estabelecem metas ambiciosas mas exequíveis; caracteriza-se pela vontade contínua de aprender e de ensinar estratégias melhores para a consecução dos objetivos.
	<i>Capacidade de iniciativa</i> – consiste em <i>fazer</i> , aproveitando as oportunidades surgidas ou mesmo criando-as, ainda que tendo que contornar as burocracias que, eventualmente, as envolvam.
	<i>Otimismo</i> – esta é uma competência que permite ao líder enfrentar positivamente as dificuldades, encarando as ameaças como oportunidades e aos seus colaboradores manterem um espírito positivo mesmo nas adversidades.

Fonte: Goleman *et al.*, 2003, p. 59 (adaptado)

Os restantes dois domínios incluem-se na esfera das competências sociais do líder estando, por isso, mais intrincados com as suas relações com os outros. Um deles é a **consciência social** que inclui um elemento fundamental: a empatia que, como veremos, é crucial para gerar ressonância

nas relações que o líder estabelece com toda a sua equipa ou mesmo com todos os *stakeholders* do projeto ou da organização. Segundo Goleman *et al.*, (2003), há três competências que devem ser incluídas neste domínio. De acordo com a tabela 3, são elas:

Tabela 3 - Consciência Social

Domínios	Competências
Consciência Social	<i>Empatia</i> – é um dos principais elementos da consciência social uma vez que permite ao líder apreender as emoções dos outros, mesmo as não expressas (comportamentos, expressões faciais, tom de voz); a empatia permite tomar em consideração a opinião dos outros. Isto faz com que o líder gere ressonância entre todos promovendo uma maior simbiose.
	<i>Consciência organizacional</i> – faculta ao líder um conhecimento mais preciso da política organizacional da instituição, mesmo no que toca aos valores e regras ocultos ou não expressos, proporcionando-lhe maior astúcia no relacionamento e na tomada de decisões.
	<i>Espírito de serviço</i> – consiste na capacidade de promover a satisfação dos <i>stakeholders</i> , promovendo as boas relações com eles e mantendo-se disponível para o que for necessário.

Fonte: Goleman *et al.*, 2003, p. 59 (adaptado)

O último domínio da IE é a **gestão das relações** que deriva dos restantes e onde se consegue observar melhor as capacidades e competências de liderança. É neste domínio que o líder tem de lidar com as emoções dos outros pelo que tem de ter consciência das suas, saber geri-las e relacionar-se com empatia com os seus colaboradores. Um líder que segue os seus valores suportados em emoções positivas e que tem em consideração as emoções dos outros consegue, certamente, gerar ressonância na equipa. A gestão das relações acaba por ser o último estrato a ser atingido pelos líderes emocionalmente inteligentes e, a capacidade destes em gerirem os seus recursos humanos, é determinada pelo melhor ou pior desenvolvimento das competências relativas aos restantes domínios. Apresentam-se, agora, as competências incluídas neste domínio na tabela 4:

Tabela 4 - Gestão das Relações

Domínios	Competências
Gestão das Relações	<i>Liderança inspiradora</i> – característica nos líderes que conseguem estimular a sua equipa através do espírito de missão comum.
	<i>Influência</i> – consiste na capacidade de persuasão por parte do líder no sentido de captar a adesão e o apoio dos colaboradores nos diferentes projetos desenvolvidos.
	<i>Capacidade para desenvolver os outros</i> – esta competência no líder leva os colaboradores a sentirem-se apoiados e orientados, já que recebem <i>feedback</i> das suas ações.
	<i>Catalisador da mudança</i> – é um líder que encara a mudança independentemente da oposição, defende-a com convicção e reorienta os seus colaboradores de modo apelativo.
	<i>Gestão de conflitos</i> – possibilita aos líderes, depois de ouvirem e compreenderem as partes envolvidas, gerar um ideal comum que reúna as sinergias de todos, sanando qualquer desacordo existente.
	<i>Espírito de colaboração e equipa</i> – permite gerar um clima de cooperação e de espírito de entreatajuda coletivos que fortalecem a identidade do grupo/equipa promovendo até alguma cumplicidade no desenvolvimento das tarefas.

Fonte: Goleman *et al.*, 2003, p. 60 (adaptado)

São estes os domínios e competências enunciados por Goleman *et al.* (2003) e que serviram de base a autores diversos. Embora dando mais destaque a uns domínios ou a outros, na generalidade, percebe-se alguma influência deste autor nos investigadores recentes da IE, como aliás se constata nos pontos abordados anteriormente.

Com base na síntese feita nas tabelas 1, 2, 3 e 4, relativas aos diferentes domínios enunciados, é possível perceber que tanto os domínios como as competências estão, muitas vezes, interligados, como por exemplo a capacidade de iniciativa com a capacidade de realização. Isto mostra que há uma forte ligação entre os diferentes elementos. Também podemos confirmar que, só com esta diversidade de domínios e competências, é possível haver também uma

multiplicidade de estilos de liderança como a referida anteriormente, até porque “há muitos caminhos para a excelência” (Goleman *et al.*, 2003, p. 60).

Podemos então considerar que a IE engloba um conjunto alargado de domínios e competências que, em conjunto com as características pessoais e profissionais do líder, o capacitam para um estilo de liderança próprio. Por outro lado, um líder consciente das suas emoções e qualidades pode melhorar o seu desempenho no sentido de uma liderança eficiente, gerando ressonância entre todos. Isto torna-se muito importante se pensarmos no tipo de trabalho desenvolvido pelo PB: ele é um líder, em particular se for o coordenador da equipa, que lida com uma grande diversidade de estruturas e órgãos, o que tem a responsabilidade de catalisar a ressonância entre todos os elementos, providenciando um trabalho em conjunto a dois níveis:

- a nível restrito – com todos os indivíduos que fazem parte da equipa da biblioteca; e
- a nível lato – tendo em consideração todos os elementos constituintes dos ambientes interno e externo.

Este trabalho constrói-se diariamente na planificação de estratégias, na gestão e organização da BE, nos contactos efetuados, no acompanhamento dos utilizadores, nas tarefas desenvolvidas, na promoção do trabalho colaborativo e em todas as atividades desenvolvidas no quotidiano. Citando Heitor (2006) e fazendo a analogia com as BE's podemos confirmar que: “o sucesso das organizações em geral e dos líderes em particular, está consubstanciado (...) no tipo de relações interpessoais estabelecidas. A eficácia do líder depende da sua capacidade de interagir e influenciar as emoções dos outros, e da sua capacidade para incutir respostas desejáveis nos outros. A forma como os conflitos são geridos, a capacidade de escutar ativamente, de implementar e gerir processos de mudança são competências que o líder deve reunir sob pena de estar votado ao fracasso. O líder atual deve ter a capacidade de criar sinergias e direcionar as pessoas para os objetivos comuns, fomentar o sentido de empresa (BE) e estimular o trabalho em equipa. Acima de tudo, (...) deve ter a consciência emocional suficiente para se conhecer a si próprio, aos outros, e na posse dessa informação tão valiosa ter a capacidade de a transformar em lucro para a organização” (p. 146). Ou seja, atualmente, nas BE's, à semelhança do que acontece nas empresas, deve haver um líder (PB e/ou coordenador) que tenha consciência e consiga gerir as suas emoções de modo a poder conhecer as emoções dos outros e influenciar os seus comportamentos no sentido da consecução plena dos objetivos previamente traçados.

Esta revisão da literatura teve precisamente o objetivo de contextualizar o estudo investigativo, permitindo, no final, tirar as conclusões resultantes do mesmo.

Foi feita a contextualização das BE's na atualidade, de modo a enquadrá-la, em termos de normativos e de competências. Abordou-se a liderança segundo várias perspectivas, bem como a IE, não só tendo em conta a sua evolução como também explicitando as suas principais vertentes ou competências, por forma a poderem compreender-se melhor os resultados que serão obtidos no estudo empírico.

Assim, e como se pretende conhecer a situação vivenciada atualmente nesta matéria, optou-se por fazer este estudo cujos contornos empíricos se irão dar a conhecer na próxima parte deste trabalho.

III - Metodologia da Investigação

Nesta fase pretende dar-se a conhecer os meios utilizados para a realização da presente investigação, ou seja, de que modo se procederá para obter as respostas às questões colocadas no processo investigativo. Ou como afirma Fortin (2009, p. 53) “no decurso da fase metodológica o investigador determina num desenho a maneira de proceder para realizar a investigação”.

3.1 Problema e Hipóteses

Dado que este trabalho se centra no estudo da influência da IE na Liderança das BE's, pretende mostrar-se até que ponto as emoções do líder – Coordenador da BE - afetam, positiva e/ou negativamente, as suas decisões, os seus atos e o simples processo de comunicação com todos os interlocutores.

Tal como anteriormente referido, a pertinência deste estudo advém da relevância que a IE assumiu desde os anos noventa, com diversos autores e, em particular, com Goleman *et al.* (2003). Foi quando se tentou perceber por que razão os líderes com maior QI não eram bem sucedidos, que se compreendeu que um outro fator – o QE – era preponderante no momento da tomada das decisões e no próprio relacionamento com os colaboradores. Para além da conceptualização acima elaborada, este estudo pretende ainda aferir de que modo a IE influencia a liderança em organizações tão específicas como as BE's até pela relevância deste serviço nas Escolas/Agrupamentos.

Ou seja, o problema desta investigação consiste em saber se existe uma relação entre a IE e a liderança, em particular nas BE's, na pessoa do coordenador deste serviço, nas escolas e agrupamentos escolares.

De acordo com o enquadramento apresentado anteriormente colocam-se as seguintes hipóteses para verificação neste trabalho:

H1 - Existe relação entre a IE do líder/coordenador da BE e a sua liderança;

H2 – Existem níveis diferentes de relação entre as dimensões da IE e os domínios da liderança.

3.2 População e Amostragem

Os sujeitos em estudo são os coordenadores de BE's do distrito da Guarda, sendo estes a população-alvo. Como definição deste conceito refere-se Reis (1998), citada por Ramos *et al.* (2006, p. 99) que afirma que “a população é o conjunto de indivíduos (famílias ou outras organizações), acontecimentos ou outros objetos de estudo que o investigador pretende

descrever ou para os quais pretende generalizar as suas conclusões/resultados; é também designada por universo”. Deste modo, atendendo a que foi feito um censo da população de coordenadores de BE's do distrito da Guarda, não há referência ao procedimento de amostragem. Incidimos sobre a totalidade de sujeitos do distrito da Guarda. Foram escolhidos não aleatoriamente, por conveniência, uma vez que o objetivo era centrar-nos neste distrito.

Com o objetivo de efetuar os contactos, foi retirada a lista de escolas/agrupamentos da Direção Regional de Educação do Centro (DREC) mediante consulta do respetivo endereço, da qual resultou a elaboração da tabela que consta no apêndice 1.

Seguidamente foi estabelecido um contacto – telefónico - logo no próprio dia, no sentido de informar sobre este estudo, pedir autorização para aplicação dos questionários, confirmar os endereços de email e saber quantos professores bibliotecários e/ou coordenadores estavam em funções no agrupamento. Os dados resultantes constam nas duas colunas situadas à direita da tabela, sendo alguns endereços de email e outra informações constantes, neste espaço, os aconselhados pela direção da escola/agrupamento. Apenas de destacar um agrupamento que, como ainda não candidatou a biblioteca escolar à RBE, não possui professor bibliotecário. Neste caso, não foi por isso enviado qualquer questionário para resposta.

Assim, foram objeto de aplicação do questionário dezassete das dezoito escolas/agrupamentos do distrito da Guarda, das quais sete têm mais do que um PB. Como já referido, os sujeitos a inquirir foram os PB's e/ou coordenadores da BE, sendo aplicado ao universo relativo ao distrito da Guarda.

3.3 Instrumento de Medida

Foi escolhido como instrumento de medida um questionário, elaborado com base em estudos de Rego (2007). A opção por um questionário justifica-se pelo facto de permitir, entre outras, a recolha de informação sobre situações, atitudes/comportamentos, sentimentos e opiniões dos inquiridos. Tem como vantagens ser um meio de recolha de respostas rápido, pouco dispendioso, de carácter anónimo – o que permite aos respondentes exprimirem de modo livre e tranquilo as suas opiniões e sentimentos e que pode ser aplicado a um elevado número de inquiridos localizados em diversas partes do território geográfico (embora nesta situação, estes dois últimos não fossem fatores primordiais). Apesar das vantagens enumeradas, os questionários têm a desvantagem de poderem ser objeto de fracas taxas de resposta, bem como de falhas na recolha de dados, já que não se podem pedir esclarecimentos relativamente às questões colocadas. Depois de ponderar cuidadosamente estas questões, optou-se portanto pela elaboração do questionário que se apresenta no apêndice 2.

Tendo, então, por base a escolha do questionário como instrumento de recolha de dados importa referir que este é constituído por três partes: a primeira recolhe dados gerais, pessoais e profissionais do inquirido e as duas restantes são relativas aos temas da IE e da liderança. A segunda parte do presente questionário, originalmente intitulada “qual o meu nível de inteligência emocional?” pelo seu autor, integra 23 questões sobre a IE que foram elaboradas num plano com oito dimensões, onde se analisam: a atenção às emoções próprias, a sensibilidade às emoções alheias, a maturidade emocional (autocontrolo perante as críticas), a empatia e contágio emocional, a compreensão das emoções próprias, o autoencorajamento (uso das emoções), a compreensão das emoções dos outros e o autocontrolo emocional, tendo sido validado mediante um estudo elaborado por Rego e Fernandes (2005). A terceira parte tem como título original “*feedback* ascendente na sua organização”, inclui 31 questões que permitem ao inquirido autoavaliar-se relativamente ao seu comportamento com os colaboradores (liderança) e será analisado mediante o agrupamento das questões em nove domínios sendo eles: o *coaching*/apoio, a comunicação, a criação do espírito de equipa, a justiça, a integridade/respeito, a participação/*empowerment*, o *feedback* facultado aos colaboradores, a valorização destes e o empenhamento na qualidade e na melhoria contínua. Dado que este questionário visa fornecer ao líder a sua maior ou menor propensão para obter *feedback* dos seus colaboradores nos domínios supracitados, e atendendo a que, como já vimos, a comunicação desempenha um papel fundamental na liderança, este questionário confere uma noção detalhada, por domínio, do trabalho desenvolvido e do que é necessário melhorar.

O questionário que serve de base a este estudo foi aplicado tendo em conta uma escala dividida em cinco categorias - de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) - com base nas escalas de tipo *Likert*, que permitem constituir um número de enunciados ou *pool* de itens que representem com clareza uma atitude a adotar ou um conceito manifestado pelos inquiridos podendo, por esta razão, serem consideradas questões de enumeração gráfica. Dado que só os coordenadores das BE's devem responder à terceira parte do questionário, no final da segunda existe uma questão filtro que encaminha o respondente diretamente para o final do questionário, de modo a evitar deturpações nos resultados obtidos.

De referir também que a terceira parte do questionário foi sujeita a algumas alterações, essencialmente ao nível do vocabulário, para uma melhor adequação do questionário aos inquiridos, mas também para uma melhor adaptação ao seu meio envolvente (ex.: direção, comunidade educativa...). A penúltima questão “a Direção encoraja-me e aceita pontos de vista diferentes dos seus” foi incluída por duas razões: para se ter uma noção de qual a relação estabelecida entre os PB's e as respetivas direções das escolas e para se perceber até que ponto

foi possível ao PB conseguir essa mesma relação. Isto é importante dada a forte dependência, mesmo orçamental, que as BE's têm do órgão de direção e que, na maior parte dos casos, fazem depender o desenvolvimento de diversos projetos e atividades do mesmo.

Depois de selecionadas as questões a incluir, foi utilizado um aplicativo do Google - o *Google Docs*, entretanto designado *Google Drive* - para a elaboração do questionário na internet e envio eletrónico, tanto do questionário como das respetivas respostas, dadas as suas vantagens:

- Permite atingir grande número de pessoas, em diversos locais e a baixo custo;
- Permite o anonimato das respostas;
- Permite que as pessoas o respondam quando tiverem maior disponibilidade;
- Evita a influência do inquiridor aos inquiridos;
- Faz automaticamente a contabilização das respostas através de uma folha de cálculo.

Antes de se fazer a aplicação formal dos questionários, foi testada a validade deste instrumento com alguns voluntários, de modo a constatar dificuldades de interpretação ou de utilização do aplicativo. Dado não se terem constatado quaisquer dificuldades, pôde ser aplicado apenas com pequenos ajustes no aspeto formal.

Houve também cuidado na redação da introdução do questionário bem como das instruções de preenchimento, com o objetivo de explicar e orientar com clareza a forma de responder às diferentes partes do questionário evitando-se, assim, dificuldades e enviesamentos nos resultados.

De referir que o questionário foi submetido para autorização pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar) - GEPE (MIME) em 10 de fevereiro de 2012. A 28 de março, o GEPE informou sobre a não autorização por o questionário se encontrar em livre acesso. A 30 do mesmo mês, o questionário foi novamente submetido, com a explicação de que o questionário apenas estaria disponível para os detentores dos mails respetivos e portanto, apenas seria possível aceder-lhe mediante introdução da respetiva palavra passe e cumprindo as demais formalidades. A 17 de maio veio a autorização, com sugestão de deixar a resposta aberta para as variáveis *idade* e *tempo de serviço*, tendo a mesma sido aceite e alterada em conformidade.

O questionário foi enviado para os mails e disponibilizado a partir de 27 de maio, através do seguinte link:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGczZThvNFc1My1PRnY5U1NtMy1wT1E6MQ>

As respostas iniciaram-se a 28 de maio, tendo-se registado a última a 11 de julho. De referir que, precisamente para evitar as reduzidas taxas de resposta mencionadas nos inconvenientes da aplicação dos questionários, para além do primeiro mail enviado a 27 de maio foram enviados outros para relembrar a importância da resposta ao questionário em 18 e 26 de junho e ainda a 11 de julho para informar que esse seria o último pedido.

Importa acrescentar que, em termos formais, considera-se que este tipo de questionário é autoadministrado, já que é o próprio que responde quando mais lhe convém e sem ajuda. Tendo em consideração este facto, evitou-se que fosse demasiado extenso para evitar a fadiga na resposta, até porque tal como afirma Fortin (2009, p. 387) este tipo de questionário “deve ser extremamente claro, bem construído e convidativo”.

3.4 Plano e Procedimentos

O plano utilizado foi um plano quantitativo, de tipo não experimental, de modo a permitir o estabelecimento de relações entre as variáveis previamente definidas e a generalização dos resultados. Os procedimentos passaram pelo contacto com a RBE para a informar do tipo de estudo a realizar e solicitação do seu apoio para a disponibilização da lista atualizada de escolas/agrupamentos e dos coordenadores de BE's. Contudo a RBE informou, em 05 de setembro de 2011, estar em processo de atualização da lista, daí ter sido contactada posteriormente a DREC para o efeito. Tendo-se construído a lista de escolas /agrupamentos a inquirir, procedeu-se ao envio do instrumento de recolha de dados, via email, após autorização dada pelo GEPE (MIME).

Seguidamente, daremos conta do tipo de testes e estudos elaborados, a partir dos dados obtidos, bem como se farão análises descritivas e inferenciais dos resultados, de modo a podermos dar resposta às hipóteses anteriormente colocadas.

IV – Análise Crítica dos Resultados

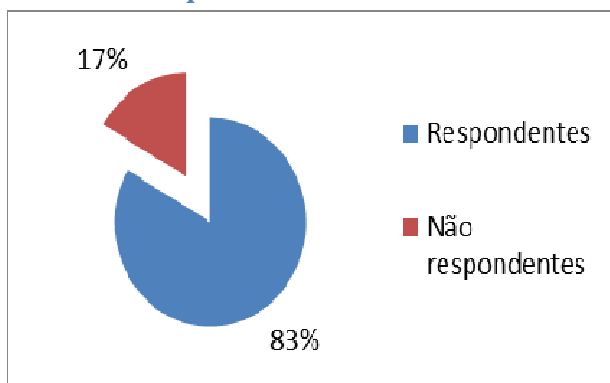
Neste ponto serão apresentados os resultados apurados e feita uma breve análise dos mesmos, através da estatística, enquanto “instrumento matemático necessário para recolher, organizar, apresentar, analisar e interpretar dados” (Ramos, *et al.*, 2006, p. 111).

Far-se-á a caracterização do contexto em estudo, tendo em consideração as respostas dadas pelos respondentes nesta parte do questionário. Também serão apresentadas e analisadas as respostas às restantes duas partes do questionário relativas à inteligência emocional e à liderança respetivamente. De acordo com os objetivos traçados neste trabalho, a análise poderá ser univariada, com o tratamento individual de cada variável, ou bivariada se se pretender verificar o estabelecimento de relações entre duas variáveis. Antes de mais, importa fazer uma caracterização do contexto estudado para se poder fazer o seu enquadramento.

4.1 Caracterização do Contexto em Estudo

Tal como já anteriormente referido, o presente estudo foi feito de modo a abranger todas as escolas/agrupamentos do distrito da Guarda. Deste distrito, fazem parte integrante dezoito estabelecimentos, dos quais dezasseis são agrupamentos e duas são escolas com 3º ciclo do ensino básico e secundário. Deste universo, há um agrupamento que ainda não tem a biblioteca integrada RBE, pelo que não tem nenhum PB; há sete agrupamentos com dois PB's por possuírem 1050 alunos ou mais e três agrupamentos com um PB apenas com treze horas de trabalho na biblioteca escolar, dado o respetivo agrupamento ter menos de 400 alunos.

Gráfico 1 – Inquiridos



Fonte: Elaboração própria

Tendo, portanto, em consideração um universo de 24 professores bibliotecários, obtiveram-se resultados de 20 respondentes, aos quais corresponde uma percentagem de 83%. Houve 17% de inquiridos que não responderam ao questionário e que constituem a mortalidade estatística observada neste estudo, como se pode confirmar pelo gráfico 1.

No que diz respeito ao sexo dos respondentes, verificou-se que 3 são do sexo masculino e 17 do sexo feminino, constatando-se que, tal como nas funções exclusivamente docentes, predominam as mulheres neste tipo de função.

Quanto à idade, é muito variável, já que se encontra no intervalo entre os 38 e os 60 anos, contudo as idades predominantes variam entre os 38 e os 45 anos, embora o número de PB's seja maior nos 44 e 45 anos (3 docentes em cada uma destas idades). A partir desta idade (dos 47 aos 60) verifica-se uma maior disparidade na sequência e um menor número de docentes na situação de PB, o que também se pode explicar pelo facto de a candidatura das bibliotecas escolares à RBE apenas se ter iniciado em 1996 explicando um maior incremento posterior na formação em bibliotecas escolares e gosto nas faixas etárias predominantes.

Para além da análise univariada, considerou-se pertinente perceber a relação entre a idade e o cargo ocupado na BE. Para o efeito, elaborou-se o cruzamento dos dados, do qual resultou a tabela 5:

Tabela 5 - Idade/Cargo Ocupado na BE

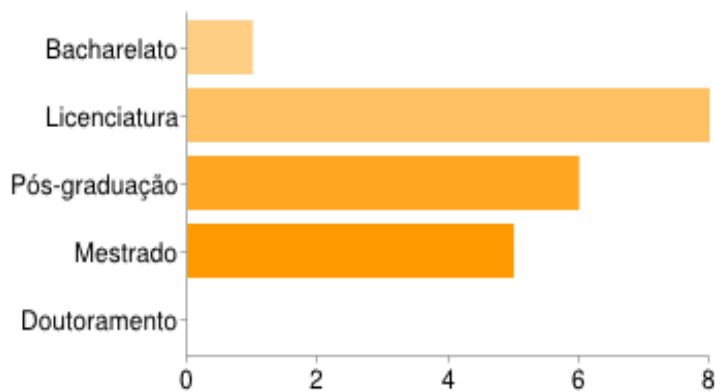
		Cargo ocupado na biblioteca escolar				Total
		Coordenador com 2 ou mais PB's	PB com outro coordenador	PB único na escola/agrupamento (c/ a totalidade das horas)	PB com 13 horas	
Idade do inquirido	38	0	1	1	0	2
	40	0	1	1	0	2
	42	0	0	1	1	2
	43	1	0	0	1	2
	44	1	2	0	0	3
	45	2	0	1	0	3
	47	0	1	0	0	1
	49	1	0	0	0	1
	50	0	0	0	1	1
	53	0	0	1	0	1
	55	0	0	1	0	1
	60	0	0	1	0	1
Total		5	5	7	3	20

Fonte: Elaboração própria

Destaca-se o facto de os coordenadores com dois ou mais PB's terem uma idade no intervalo dos 43 aos 49 anos, o que também confirma estas idades como as mais frequentes neste tipo de

função. Os PB's com outro coordenador têm idades compreendidas entre os 38 e os 47 anos com predominância para os 44 (2 PB's). O PB único na escola/agrupamento tem entre os 38 e os 60 anos e o PB com treze horas na BE tem um nível etário mais disperso (42, 43 e 50 anos) até pelo menor número de sujeitos nesta situação.

Gráfico 2 – Grau Académico



Fonte: Elaboração própria

No que toca ao grau académico apresentado pelos respondentes é o que se constata no gráfico 2. Refira-se que, apesar de haver mais licenciados (8), a formação académica é tendencialmente maior, nomeadamente nesta área das bibliotecas escolares e como se verifica nos inquiridos. Há seis PB's com pós-graduação, cinco

com mestrado e apenas um com bacharelato, o que indicia professores bibliotecários cada vez mais preparados para dar uma resposta cabal e eficaz aos desafios colocados às escolas/agrupamentos em geral e das bibliotecas escolares em particular.

Para uma análise mais aprofundada fez-se o cruzamento das variáveis Grau académico/ Cargo ocupado na BE para se perceber se pode haver alguma tendência de associação entre ambas. Como se pode observar na tabela 6, os coordenadores com 2 ou mais PB's são os que têm tendencialmente maior formação académica; há maior dispersão de formação nos PB's únicos na escola/ agrupamento, também porque são os que existem em maior número; quanto aos PB's com outro coordenador, verifica-se não existir ninguém com bacharelato nem com mestrado. Parece confirmar-se, contudo, uma preocupação crescente nos PB's em adquirirem um grau académico superior à licenciatura; como se pode observar, já existem onze PB's nesta situação (seis com pós-graduação e cinco com mestrado) por oposição à formação académica habitualmente mais frequente – a licenciatura, com oito casos, o que, certamente, proporciona uma melhor preparação para o desempenho do cargo de PB.

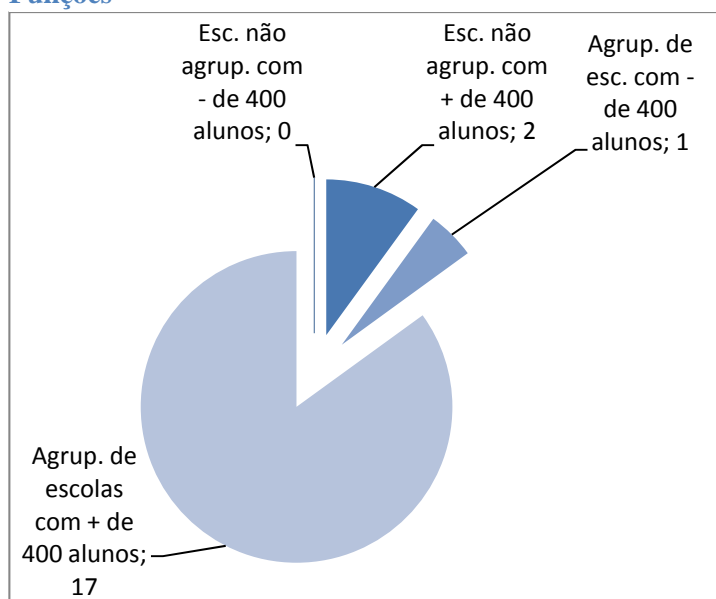
Tabela 6 - Grau Acadêmico/Cargo Ocupado

		Cargo ocupado na biblioteca escolar				Total
		Coordenador com 2 ou mais PB's	PB com outro coordenador	PB único na escola/agrupamento (c/ a totalidade das horas)	PB com 13 horas	
Grau acadêmico	Bacharelato	0	0	1	0	1
	Licenciatura	1	3	3	1	8
	Pós-graduação	2	2	1	1	6
	Mestrado	2	0	2	1	5
Total		5	5	7	3	20

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à situação do PB na BE predominam os professores bibliotecários únicos na escola/agrupamento, dado o caráter da mesma (menos de 1050 alunos) e as características dominantes dos estabelecimentos de ensino do distrito. Há cinco PB's que têm outro PB que coordenam e 3 que declararam ter 13 horas de serviço na BE, por estarem num agrupamento com menos de 400 alunos. Contudo, nesta última situação verifica-se uma discrepância com os resultados do gráfico 3 e mesmo com as informações previamente recolhidas, já que, de acordo com a legislação em vigor, havendo apenas um agrupamento de escolas com menos de 400 alunos, não é possível haver três professores bibliotecários apenas com 13 horas. Isto só será

Gráfico 3 – Tipo de Estabelecimento em Exercício de Funções



Fonte: Elaboração própria

possível se os docentes em

questão lecionarem sete ou mais horas de aulas e, ainda assim, deveriam considerar na resposta *PB único na escola/agrupamento com a totalidade das horas.*

Relacionada com a anterior, está esta pergunta, relativa ao tipo de estabelecimento onde exerce funções. No gráfico 3 é facilmente perceptível a predominância dos

agrupamentos de escolas com mais de 400 alunos que são, efetivamente, os que existem em maior número, 17. Confirmam-se também as duas escolas não agrupadas com mais de 400 alunos e o agrupamento com menos de 400 alunos.

Quisemos ainda analisar a relação entre o sexo dos inquiridos e o seu cargo ocupado na BE, elaborando uma tabela onde se analisam as características da amostra para estas duas variáveis em simultâneo, tal como consta na tabela 7:

Tabela 7 - Sexo/Cargo Ocupado

		Cargo ocupado na biblioteca escolar				Total
		Coordenador com 2 ou mais PB's	PB com outro coordenador	PB único na escola/agrupamento (c/ a totalidade das horas)	PB com 13 horas	
Sexo do inquirido	feminino	4	5	5	3	17
	masculino	1	0	2	0	3
Total		5	5	7	3	20

Fonte: Elaboração própria

Perante estes resultados, e dado o número reduzido de PB's do género masculino, há uma predominância do género feminino para o cargo de PB. Apesar de termos de atender também ao facto de haver, nas escolas, menos professores do que professoras isto pode também indiciar uma menor propensão por parte do género masculino para as atividades desempenhadas pelo PB, o que não implica, obrigatoriamente, uma menor tendência sua para a liderança.

Para concluir a caracterização importa referir os anos predominantes de experiência como PB que, como se pode verificar na tabela 8, são de 3, 6, 8 e 10. O facto de haver mais PB's (8) com 3 anos de experiência justifica-se pelo facto de ter havido o primeiro concurso nacional de professores em 2009, mediante a aplicação da legislação relativa à Portaria nº 756/2009 já anteriormente referida, o que permitiu colocar, neste ano, um maior número de docentes. Com 6 anos também se constata um número considerável (4), havendo depois outras situações de docentes que já estão há mais tempo ou há menos neste tipo de funções. Contudo, e tendo em consideração este

Tabela 8 - Anos de Experiência

Nº anos	Nº de PB's
1	1
2	1
3	8
4	1
6	4
7	1
8	2
10	2

Fonte: Elaboração própria

dados, nota-se uma maior

estabilidade e, conseqüentemente, uma sequencialidade na prossecução do conjunto de atividades que envolvem o trabalho em bibliotecas escolares.

4.2 Análise Descritiva dos Resultados da Inteligência Emocional

Abrangendo a IE um conjunto de dimensões diversificadas, importa num primeiro momento fazer uma análise factual dos resultados obtidos no questionário e, apenas posteriormente, fazer uma análise mais globalizante e de acordo com os pressupostos de Rego e Fernandes (2005), no seu estudo.

Assim, optou-se por utilizar medidas estatísticas para uma mais adequada perceção dos resultados obtidos. Tal como consta no apêndice 3 fez-se um estudo descritivo através das seguintes medidas:

- Média – a média global da IE foi de 4,3, registando-se catorze casos, em vinte possíveis, com média igual ou superior a esta. Mais especificamente, obteve-se um intervalo de valores entre os 3,3 (valor mais baixo) no enunciado “Reajo com calma quando estou sob tensão” e os 4,9 (valor mais elevado) no enunciado “O sofrimento alheio não me afeta”. Estes dados denotam, de imediato, alguma dificuldade no autodomínio emocional e uma forte propensão para a empatia, dado que o valor obtido se aproxima fortemente do valor máximo possível (5). Refira-se, ainda, que o valor obtido na média foi aquele que permitiu fazer posteriormente o estudo do nível de IE por dimensão e que serve de base a um estudo mais aprofundado das características dos coordenadores da BE no distrito da Guarda;

- Moda – para além da média, enquanto medida de tendência central, fez-se também um estudo da moda, ou seja, do valor numérico que aparece mais frequentemente na distribuição de cada enunciado. Constata-se, então, que a moda varia entre 4 (11 casos) e 5 (12 casos), revelando respostas no valor máximo da escala de respostas ou muito próximas deste;

- Desvio-padrão - Com o estudo desta medida obtém-se a variação entre a média e o seu ponto mais afastado, ou seja, obtém-se o desvio em relação à média. Assim sendo, podemos constatar que o desvio-padrão se faz nos mesmos enunciados referidos na média: entre valores de 0,30 no enunciado “O sofrimento alheio não me afeta” e 1,14 no enunciado “Reajo com calma quando estou sob tensão”, que são aqueles em que se regista menor e maior diferença nas respostas recolhidas, respetivamente. Os valores apresentados permitem confirmar a significância dos valores observados para a média.

Fazendo, agora, um estudo mais pormenorizado, que inclui uma análise específica de cada afirmação, importa referir que esta segunda parte do questionário inclui um conjunto de afirmações com as quais os respondentes declararam concordar mais ou menos, de acordo com uma escala de tipo *Likert* mais detalhada na metodologia. Da análise consta a associação de cada enunciado aos domínios e competências da IE preconizados por Goleman *et al.* (2003) e anteriormente apresentados na revisão da literatura.

Assim, na primeira questão colocada – Raramente penso acerca do que estou a sentir – dos vinte respondentes, treze discordam totalmente, seis discordam e um deles afirma não saber ou não responder. Isto mostra que quase todos têm noção dos seus sentimentos em maior ou menor grau levando à autoreflexão preconizada por Goleman *et al.* (2003) e já anteriormente referida.

Quanto à segunda afirmação – Compreendo os meus sentimentos e emoções – dez afirmam concordar e sete concordam totalmente, mantém-se um que não sabe ou não responde e há dois que discordam. Ou seja, atendendo a que se envolve o conhecimento dos próprios sentimentos e, portanto, a racionalização das emoções, já se verifica uma maior dificuldade a este nível.

Na afirmação seguinte – Não lido bem com as críticas que me fazem – quinze afirmam discordar, quatro discordam totalmente e um não sabe ou não responde, o que indicia alguma facilidade no trabalho em equipa.

Constata-se na declaração subsequente – Quando algum amigo meu ganha um prémio, fico feliz por ele – que todos inquiridos concordam, dos quais catorze fazem-no totalmente. Isto denota uma tendência empática dos PB's relativamente aos outros, particularmente relevante nos que são coordenadores de equipa.

Já na afirmação seguinte – Reajo com calma quando estou sob tensão - há uma maior discrepância nas respostas: dez concordam, dois concordam totalmente e um não sabe ou não responde, contudo há um número significativo (6) que discordam e mesmo um outro que discorda de modo total. Estes resultados mostram dificuldades acrescidas no que concerne ao autodomínio emocional, ou seja, na autogestão das suas emoções negativas, o que pode condicionar a liderança das equipas da BE, particularmente em momentos de crise ou de tensão. É de acrescentar também que apesar dos PB's considerarem que compreendem os seus sentimentos e emoções (2ª afirmação) não conseguem geri-los e dominar as suas próprias reações.

Também na declaração seguinte – Não reparo nas minhas reações emocionais – há um que concorda e outro que concorda totalmente. Dos restantes, cinco discordam totalmente e treze

discordam com a mesma, o que sugere que a maior parte dos PB's tem noção das suas reações emocionais. Assim sendo, subsiste uma boa capacidade de autoavaliação que permite o conhecimento dos próprios pontos fortes e fracos.

Na asserção subsequente – Sou indiferente à felicidade dos outros – apenas um concorda totalmente, um não sabe ou não responde e os restantes discordam, dos quais, dezasseis fazem-no totalmente, o que indica alguma facilidade em gerar ressonância entre os diferentes elementos da equipa, sendo isto particularmente relevante nos coordenadores de equipa da BE.

Quanto à afirmação – Consigo permanecer calmo(a) mesmo quando os outros ficam zangados – há também maior diversidade de respostas. Dos doze que concordam, apenas três o fazem de modo total, três não sabem ou não respondem e cinco discordam, um dos quais totalmente. Estas respostas vêm confirmar a falta de autodomínio emocional já manifestada na afirmação – Reajo com calma quando estou sob tensão. Isto pode indiciar a necessidade dos coordenadores das bibliotecas escolares fazerem formação nesta área, de modo a poderem controlar melhor os seus impulsos, facilitando a gestão dos momentos de tensão.

Na afirmação - Sinto-me bem quando um amigo meu/minha recebe um elogio – constata-se que todos os respondentes concordam com a mesma, dos quais, treze estão totalmente de acordo, denotando empatia relativamente aos outros.

Perante a declaração – Nunca tomo em conta os meus sentimentos para orientar a minha vida – temos um que não sabe ou não responde; dez que discordam e os restantes nove que discordam totalmente. Isto pode indicar duas leituras: que os PB's têm uma forte autoconsciência emocional que lhes permite uma tomada de decisões com consciência da influência dos seus sentimentos na mesma, ou em caso contrário, pode também indiciar falta de autodomínio emocional, uma vez que a tomada de decisões pode ser feita com base em emoções em vez de racionalmente.

Na afirmação subsequente – Quando sou derrotado(a) num jogo perco o controlo – as opiniões convergem: um não sabe ou não responde, oito discordam e os restantes onze discordam totalmente; pelo que se denota, uma vez mais, que os PB's conseguem o autocontrolo emocional necessário a uma tomada de decisões racional, objetiva e refletida.

Também na asserção – O sofrimento alheio não me afeta – há quase unanimidade nas respostas: dezoito discordam totalmente e os restantes dois discordam. Para além da empatia demonstrada aqui, também se verifica um espírito de serviço latente na promoção de boas relações entre a

equipa, bem como um espírito de colaboração e equipa facilitador da cooperação, da entreajuda e de uma identidade grupal reforçada.

Na afirmação – Consigo acalmar-me quando estou furioso(a) – as respostas são díspares, embora algo coincidentes com as obtidas numa outra afirmação anterior (Reajo com calma quando estou sob tensão) confirmando algumas dificuldades manifestadas no autodomínio emocional. Assim, verifica-se que embora três concordem totalmente e onze concordem, há três que não sabem ou não respondem e outros três que discordam.

Quanto à declaração seguinte – Compreendo as causas das minhas emoções – verifica-se que dos dezassete que respondem positivamente, seis fazem-no mesmo com concordância total, apenas dois discordam e um não sabe ou não responde. Mais uma vez se confirma que os PB's têm uma autoconsciência relevante.

A asserção – Sou indiferente aos ferimentos num animal – recolheu uma quase unanimidade nas respostas, já que quinze discordam totalmente enquanto cinco discordam, revelando uma forte consciência social, nomeadamente no que toca à empatia.

Na afirmação seguinte – Fico alegre quando vejo as pessoas em meu redor felizes – um respondente discorda totalmente. Dos restantes dezanove que concordam, quinze fazem-no totalmente, confirmando a facilidade dos professores bibliotecários em gerar ressonância empática entre os elementos da equipa.

Seguidamente, na frase – Normalmente encorajo-me a mim próprio(a) para dar o meu melhor – há nove respondentes que concordam e outros tantos que concordam totalmente; um discorda e outro não sabe ou não responde. Encontramos aqui o otimismo que sustenta o enfrentar positivo dos desafios, bem como a capacidade de realização das tarefas mais ou menos complexas do quotidiano do PB.

Percebo bem os sentimentos das pessoas com quem me relaciono – é uma afirmação que colhe dezassete respostas positivas, sendo que seis respondentes concordam totalmente. Há ainda dois que não sabem ou não respondem e um que discorda. De referir que, encontrando-se esta afirmação no domínio da gestão das relações, os PB's que forem líderes poderão fazer uma boa gestão de conflitos canalizando as sinergias para a promoção de um espírito de colaboração e equipa que saliente a identidade da equipa.

Na afirmação – Percebo bem as emoções e os sentimentos dos meus amigos vendo os seus comportamentos – há três que não sabem ou não respondem e dezassete que concordam, sete

dos quais concordam totalmente. Uma vez mais se percebe a facilidade em criar empatia e consequentemente em gerar ressonância nas relações com a equipa.

Com a afirmação seguinte – Dou o melhor de mim para alcançar os objetivos a que me propus – as respostas são todas no mesmo sentido: catorze concordam totalmente e os restantes seis concordam. Isto pode indiciar uma boa capacidade de autoavaliação por parte dos PB's, bem como de autoconfiança permitindo-lhes conhecerem bem os seus pontos fortes e fracos e canalizarem um maior esforço para a execução das tarefas que considerem menos estimulantes ou mais exigentes.

Também na declaração – É difícil para mim aceitar uma crítica – se manifesta uma quase unanimidade nas respostas já que catorze discordam e os restantes seis fazem-no totalmente. Também aqui se destaca o autodomínio emocional que permite um controlo mais efetivo das próprias emoções.

Na asserção – De uma forma geral costumo estabelecer objetivos para mim próprio – há também uniformidade nas respostas: oito concordam e os restantes doze fazem-no de modo total. Isto pode indiciar alguma facilidade na capacidade de realização, se se estabelecerem objetivos adequados às circunstâncias.

Finalmente na última afirmação apresentada – Sei bem o que sinto – há dez respondentes que concordam totalmente, oito que concordaram e dois que não sabem ou não respondem, o que reafirma a autoconsciência emocional mostrada pelos professores bibliotecários.

Depois de elaborada esta análise, considerou-se pertinente fazer uma análise global por dimensão, tomando em linha de conta os resultados apresentados no apêndice 4 e os pressupostos do estudo de Rego e Fernandes (2005), bem como tentar estabelecer uma comparação com os resultados obtidos pelos autores no seu estudo. Constatámos que, ainda que com valor positivo, o autocontrolo emocional é a dimensão com menor média global atingida (3,5) seguida, com 4,1, das dimensões Compreensão das emoções dos outros e Compreensão das causas das emoções próprias. Para se efetuar uma comparação com Rego (2007), cuja escala de resposta é de sete pontos, fez-se uma proporcionalidade direta com o nosso estudo (de cinco pontos). Constatámos, então, que os resultados do nosso estudo são sempre mais elevados do que os apresentados pelo autor do questionário. A menor diferença verifica-se precisamente nas dimensões com menores médias globais, enquanto as maiores diferenças se verificam nas seguintes dimensões: Sensibilidade às emoções alheias, Empatia e contágio emocional e Autoencorajamento (uso das emoções), se bem que há fatores divergentes que podem influenciar as diferenças encontradas: não só as populações são diversas (no estudo de Rego e

Fernandes (2005) são essencialmente estudantes e colaboradores de empresas) como também, no seu estudo, foram introduzidos fatores de medição dos níveis de saúde e/ou doença física.

Deste modo, em termos gerais, no nosso estudo, tendo em consideração os domínios e competências apresentados por Goleman *et al.*, (2003), verifica-se uma predisposição para a autoconsciência e para algumas competências da autogestão, embora neste último se verifique alguma necessidade de ser desenvolvido. Quanto à consciência social, há um predomínio da empatia enquanto competência; e a gestão das relações está mais desenvolvida em competências como a gestão de conflitos e o espírito de colaboração e equipa.

4.3 Análise Descritiva dos Resultados da Liderança

Também para a resposta à parte do questionário relativa à liderança dos PB's se atribui uma escala ordinal de tipo *Likert* que mede a concordância dos sujeitos nos mesmos cinco níveis propostos no questionário anterior. Tal como já antes referido, este questionário foi também proposto por Rego (2007) e pretende medir a capacidade do PB em obter *feedback* por parte dos elementos da equipa da BE. Isto é particularmente relevante, uma vez que a relação com a equipa reflete não só o estilo de liderança do PB, mas também a forma como este lida com as situações do quotidiano. Dado que os resultados se subdividem em domínios, é possível verificar as características predominantes dos líderes em estudo. De realçar ainda que, havendo uma grande diversidade de estilos de liderança propostos por diversos autores, optou-se por Goleman *et al.*, (2003) dada a sua relação mais próxima com a inteligência emocional. Além de que, grande parte dos estilos, embora com designações diferentes, desembocam em conceitos semelhantes.

Destaque-se também, que houve dois PB's que, embora afirmando terem outro coordenador, optaram por responder a esta parte do questionário. Apesar de termos pensado em os retirar desta parte do estudo, perante os dados recolhidos na revisão da literatura e até, em estudos de especialistas, muito recentes, foi possível constatar que seria mais sensato incluí-los no estudo. De facto, qualquer PB, coordenador ou não, acaba por desenvolver características de liderança com quem trabalha – com os assistentes operacionais, com os docentes que integram a sua equipa ou com quaisquer outros elementos com quem tenha de trabalhar mais diretamente. Aliás, Thompson (2012), diretora da Biblioteca Municipal de Henepin confirma: “as mudanças

contínuas exigem que cada (PB) lidere a partir da posição que ocupa, e os PB's devem cultivar a liderança em todos os níveis”⁶.

Antes de passar à análise descritiva dos resultados da liderança, importa dizer que, embora já tivesse sido utilizado na análise dos resultados do questionário anterior para descrição das dimensões, também aqui foi usado o resultado ou *score* para uma interpretação comparativa das respostas. De acordo com Fortin (2009, p. 273) “um resultado obtém-se calculando a soma ou a média das respostas nos diferentes itens ou enunciados”, tendo por base um conjunto de questões de um instrumento de medida que, neste caso, foi o questionário.

Começamos por referir que o score global de todas as respostas foi de 4,5 e que, das trinta e uma possíveis, houve vinte e três respostas com média igual ou superior. Quanto à moda, verifica-se que prevalece o 5, com exceção de três respostas que apresentam uma moda igual a 4. Relativamente ao desvio padrão verifica-se que varia entre 0,38 e 0,98.

Para uma perceção mais detalhada apresentam-se os dados resultantes das respostas ao questionário sobre liderança no apêndice 5. Lembra-se que o universo de respostas, nesta parte do questionário, é de dezassete respondentes.

No *item* – Permito que os meus colaboradores participem nas decisões que os afetam – todos os inquiridos concordam com ele e dez fazem-no mesmo de modo total. Isto revela uma forte participação por parte dos elementos da equipa impulsionada pelos próprios PB's. Quanto ao estilo de liderança implícito é o democrático já que há um contributo de todos. De referir ainda que sendo a média de respostas de 4,6 é indicadora de uma tendência generalizada desta atitude perante a equipa de trabalho.

Na afirmação seguinte - Encorajo os meus colaboradores e aceito os pontos de vista diferentes dos meus – verifica-se que onze PB's concordam totalmente com a afirmação, seis concordam e um não responde, pelo que se constata uma forte valorização dos elementos da equipa da BE. Também aqui se obteve um *score* elevado (4,6) que confirma a utilização de um estilo democrático no relacionamento estabelecido com os elementos da equipa da BE.

No terceiro enunciado - Mostro-me habitualmente acessível quando os meus colaboradores precisam de discutir comigo um problema ou assunto particular – todos os inquiridos concordam e a maioria (treze) concordam totalmente, o que conduziu a um *score* de 4,8 e que

⁶ <URL:<http://lj.libraryjournal.com/2012/08/managing-libraries/lead-the-change/libraries-need-leaders-at-every-level-lead-the-change>, em 18/02/2013.

espelha características do estilo de liderança conselheiro já que permite associar os objetivos pessoais com os profissionais.

Com a asserção seguinte - Tomo medidas destinadas a resolver conflitos e desacordos na equipa, sempre que necessário – três inquiridos não sabem/não respondem (uma vez que houve um inquirido que não respondeu a esta questão foi integrado aqui, já que a opção se adequa), nove concordam totalmente e os restantes cinco concordam. Estes resultados mostram preocupação, por parte dos PB's, na criação do espírito de equipa, com um *score* de 4,4, embora se constatem situações em que os inquiridos vacilem perante a resposta (18%), denotando alguma necessidade de se investir neste domínio. Pela mesma razão, e atendendo ao estilo de liderança aqui associado – relacional, se pode afirmar que poderá ser benéfica a aposta na promoção de um bom relacionamento entre todos os elementos da equipa. Contudo há que mencionar que o facto da equipa da BE não ser a mesma, na maior parte dos casos, de um ano para o outro, pode dificultar este trabalho embora, estando o PB alerta para a situação, poderá também, mais facilmente, colmatar este constrangimento.

Perante a afirmação - Aproveito as competências dos meus colaboradores quando isso se revela apropriado – as respostas convergem pela positiva: nove concordam totalmente e os restantes oito concordam. Com um *score* de 4,5, estes resultados apontam mais uma vez para a valorização dos colaboradores da equipa e estando relacionada com o estilo de liderança visionário, permite aos colaboradores terem um papel mais ativo na consecução dos objetivos propostos, apesar de poder ainda ser mais desenvolvido entre todos.

No *item* - Desafio regularmente os meus colaboradores a melhorarem continuamente a sua eficácia – nove respondentes concordam totalmente, cinco concordam, dois não sabem/não respondem e um discorda, daí que, embora amplamente positivo, este seja um dos *scores* mais baixos (4,3) que atribui um menor valor ao empenhamento na qualidade e melhoria contínua dos elementos da equipa da BE. Estando ligado ao estilo de liderança conselheiro poderá ser mais estimulado, não só no sentido de motivar mais os colaboradores, mas também porque com uma maior eficácia, também os objetivos da BE podem ser atingidos com melhores resultados, beneficiando todos os envolvidos e, em particular, os utentes.

Seguidamente, no enunciado – Encorajo e facilito o trabalho de equipa e a cooperação – todos os respondentes concordaram, dos quais dez fizeram-no totalmente. O *score* atingido foi de 4,6, demonstrando uma forte criação do espírito de equipa. Estando relacionado com o estilo de liderança democrático mostra facilidade em aproveitar o contributo de cada colaborador na superação dos obstáculos e no alcance dos objetivos propostos. Relembre-se, contudo, que não

pode ser utilizado em excesso, de modo a não causar algum tipo de desorientação entre os colaboradores.

Com a afirmação - Proporciono apoio e orientação aos meus colaboradores sobre o modo como eles podem melhorar o seu desempenho – também se obtiveram resultados concordantes, sendo que nove concordaram totalmente enquanto os restantes concordaram. No *score* obteve-se a pontuação de 4,5 o que, de acordo com o domínio onde está integrado, indicia facilidade no *coaching*/apoio prestado aos colaboradores. Em termos de estilo de liderança, esta afirmação aponta para o estilo conselheiro, já que o apoio visa conciliar ambos os interesses, pessoal e profissional, tendo como objetivo a melhoria de desempenho.

Quanto ao *item* – Congrego os membros da minha equipa em torno de um objetivo comum – dez concordam totalmente, cinco concordam e dois não sabem ou não respondem. O *score* foi de 4,5, o que traduz, tendo em consideração o domínio, uma ampla criação do espírito de equipa. Tomando em linha de conta os estilos de liderança, este *item* associa-se ao pressionador dado que o PB consegue que os seus colaboradores desenvolvam a sua atividade centrados num objetivo previamente traçado.

Na afirmação subsequente - Mostro claramente quais as minhas expectativas relativamente ao desempenho da equipa – houve maior vacilação numa resposta contundente: cinco inquiridos concordam totalmente, onze concordam e o restante não sabe ou não responde, pelo que o *score* obtido, embora claramente positivo, foi um dos mais baixos registados (4,2). Atendendo a que se trata do domínio da comunicação, importa refletir sobre a necessidade do PB transmitir o que pretende quanto ao desempenho da sua equipa, tornando não só mais claros os objetivos mas também permitindo uma comunicação mais eficiente entre todos os colaboradores e ele próprio. Em termos de estilo de liderança, este *item* conduz-nos ao estilo dirigista, o que mostra que os respondentes têm menos facilidade na transmissão de instruções claras e sem contraposições.

No enunciado - Proporciono aos meus colaboradores toda a informação relevante para realizarem eficazmente as suas funções – as respostas seguem no mesmo sentido: nove concordam totalmente enquanto os restantes oito concordam. Tratando-se também do domínio comunicação, o *score* é aqui mais elevado – 4,5, o que mostra que não há constrangimentos na partilha sobre como realizar as tarefas e funções atribuídas a cada colaborador. A esta afirmação subjaz o estilo de liderança democrático cuja linha orientadora vai no sentido da partilha e da colaboração em detrimento da subalternização dos elementos da equipa.

Quanto à afirmação - Proporciono resposta aos meus colaboradores, atempadamente e de modo específico, sobre o seu desempenho – há oito respondentes que concordam totalmente, sete que

concordam e dois que não sabem ou não respondem. Em termos de *score* obtive 4,4 e encontra-se incluída no domínio *feedback* facultado aos colaboradores, pelo que se evidencia que a resposta é efetivamente proporcionada num elevado grau, embora possa ainda ser melhorada. Relacionado com esta afirmação está o estilo de liderança conselheiro, uma vez que confere ao líder (PB) a capacidade de transmitir aos colaboradores os seus pontos fortes e fracos no sentido de os ajudar a melhorar o seu desempenho.

No enunciado – Cumpro os meus compromissos para com os meus colaboradores – todos os respondentes concordam, dos quais onze fazem-no de modo total. Daí que o *score* obtido seja de 4,6, estando incluído no domínio integridade e respeito. Infere-se, assim que os PB's consideram estar em praticamente total cumprimento para com os seus colaboradores. O estilo de liderança subjacente é o relacional que, dado o *score* atingido, conduz facilmente a um bom relacionamento e harmonia em equipa.

Na afirmação que se segue - Dou poderes aos meus colaboradores para eles tomarem decisões por si próprios – já houve maior divergência nos resultados: seis respondentes concordam totalmente, nove concordam, um não sabe ou não responde e outro discorda da afirmação, pelo que o *score* obtido, apesar de indubitavelmente positivo, foi um dos mais baixos – 4,2. Estando inserida no domínio participação/*empowerment*, evidencia que alguns PB's receiam atribuir poderes aos seus colaboradores e podendo ser associada ao estilo de liderança visionário denota alguma renitência na atribuição de funções de maior autonomia aos colaboradores.

Seguidamente, na asserção - Faço com que os meus colaboradores se sintam membros valiosos da equipa – doze inquiridos concordam totalmente, três concordam e dois não sabem ou não respondem. No cômputo geral, foi registado um *score* de 4,6 que ficou integrado no domínio criação do espírito de equipa, já que qualquer colaborador que se sinta valioso numa equipa não está apenas imbuído no espírito dessa equipa como participa nela com motivação acrescida. É precisamente neste sentido que vai o estilo de liderança ligado à asserção, o estilo democrático, que preconiza o melhor contributo de cada colaborador para a causa comum da equipa.

Quanto à afirmação – Trato os meus colaboradores com dignidade e respeito – colheu uma quase unanimidade nas respostas: todos os respondentes concordaram e catorze fizeram-no com concordância total. Deste modo, foi possível obter um dos mais elevados *scores* – 4,8 incluído no domínio da justiça e que indica que os colaboradores são tratados condignamente. Quanto ao estilo de liderança subentendido é o relacional, já que perante um tratamento justo, os colaboradores criam alguma fidelidade à equipa, estimulando um ambiente harmonioso e motivador.

Mais específica que a anterior é a afirmação - Trato os membros da equipa de modo justo, independentemente da raça, religião, sexo ou nacionalidade – que obteve respostas exatamente iguais: todos concordaram e destes, catorze fizeram-no totalmente. Obviamente também o *score* foi de 4,8, estando integrado igualmente no domínio da justiça, o que confirma não só um tratamento condigno como também um tratamento justo, com equidade e sem preconceitos. Daí que o estilo de liderança não seja o mesmo que o anterior mas o democrático. Contudo, aqui, é claramente perceptível que os PB's tratam os colaboradores da equipa com justiça e democracia.

No enunciado - Sempre que os meus colaboradores fazem um bom trabalho, dou-lhes conta disso – os resultados são: doze respondentes concordam totalmente, quatro concordam e um discorda. Aqui o *score* obtido é de 4,6 e encontra-se incluído no domínio *feedback* facultado aos colaboradores. Pode-se inferir, portanto que a maioria dos PB's exterioriza a sua satisfação pelo trabalho realizado, o que é motivador para os mesmos. O estilo de liderança adstrito é o conselheiro já que, através do *feedback* proporcionado, é possível ligarem-se ambos os objetivos: pessoais e profissionais.

No enunciado que se segue - Observo com os meus colaboradores os mesmos padrões que estabeleço para mim próprio – verifica-se, de novo, alguma discrepância nas respostas obtidas: oito concordam totalmente, seis concordam, um não ou não responde e dois discordam, o que resulta num dos *scores* mais baixos registados, ainda que francamente positivo – 4,2. Está inserido no domínio justiça e reflete alguma renitência por parte dos PB's em dividir as responsabilidades de igual modo. Sendo associado ao estilo de liderança democrático evidencia alguma necessidade de desenvolver o espírito de equipa e de colaboração no seio da respetiva equipa de trabalho. Acresce ainda que, dada a natureza específica das atividades levadas a cabo nas BE's, se estas forem distribuídas pelos diferentes colaboradores tendo em consideração a sua maior formação e apetência, deve haver um padrão comum de concretização que acaba por caracterizar e enriquecer todos os envolvidos.

Quanto ao *item* - Encorajo os membros da minha equipa a comunicarem de modo franco e honesto comigo – os resultados revelam maior homogeneidade: doze respondentes concordam totalmente, quatro concordam e um não sabe ou não responde. Estando inserido no domínio comunicação e com um *score* de 4,6 demonstra a intenção de facilitar a comunicação entre os elementos da equipa. Está também ligado ao estilo de liderança relacional e mostra o potenciar de um relacionamento franco e harmónico entre todos os colaboradores, por parte dos PB's inquiridos.

Também no *item* - Mostro sensibilidade às necessidades pessoais dos meus colaboradores, não relacionadas com o trabalho – se denotam resultados consonantes com o bem-estar da equipa: dez inquiridos concordam totalmente, seis concordam e o restante não sabe ou não responde. Estando inserido no domínio integridade e respeito, com um *score* de 4,5, indica o apoio e consideração que os PB's têm pelos seus colaboradores. Também no que toca ao estilo de liderança, subjaz aqui o estilo conselheiro que permite aos PB's promoverem a empatia entre todos e, ao mesmo tempo, estimularem a iniciativa e a ambição dos seus colaboradores, no sentido de se atingirem práticas mais produtivas e consistentes no quotidiano da BE.

Quanto à afirmação - Ajudo os meus colaboradores a obterem os recursos necessários à realização eficaz do seu trabalho – obteve também resultados muito homogéneos: onze respondentes concordam totalmente enquanto os restantes seis concordam. Com um *score* de 4,6 no domínio empenhamento na qualidade e melhoria contínua, confirma a tónica colocada numa execução de qualidade das tarefas inerentes ao trabalho da BE. Estando associada ao estilo de liderança conselheiro indica que os PB's ajudam os seus colaboradores a traçarem os planos e a conseguirem os recursos indispensáveis a uma consecução eficaz e eficiente das diferentes tarefas previamente planeadas.

Também na afirmação que se segue - Realizo e mostro disponibilidade para reuniões e encontros com os meus colaboradores – há uma quase unanimidade nas respostas: treze concordam totalmente e os restantes quatro concordam. Estes resultados apontam assim para um *score* de 4,8 incluído no domínio *coaching/apoio*. Atendendo a que está associado ao estilo de liderança relacional aponta para uma forte capacidade dos PB's em reunirem formal ou informalmente com os seus colaboradores de modo a estabelecerem as melhores estratégias ou mesmo, simplesmente, para discutirem pequenos acertos a fazer. Dentro da realidade atual das BE's, e dado que se trata maioritariamente de equipas com colaboradores das diversas áreas do saber com horas de trabalho raramente coincidentes entre todos, esta é uma característica determinante num trabalho eficaz.

Há também uma forte concordância com a afirmação - Informo os meus colaboradores da existência de oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal e encorajo-os a aproveitá-las – já que dez concordam totalmente e sete concordam. Está inserida no domínio valorização dos colaboradores e obteve um *score* de 4,6, que representa uma forte aposta na formação pessoal e profissional dos elementos da equipa. Esta ligação do pessoal ao profissional integra a afirmação, de modo indubitável, no estilo de liderança conselheiro.

No enunciado - Valorizo os contributos de todas as pessoas independentemente do nível hierárquico em que se situam (Direção, Equipa, Alunos, Encarregados de Educação, Assistentes Operacionais, Coordenadores...) – as respostas foram também quase unânimes com treze respostas em como concordam totalmente e quatro que concordam e que convergiram num dos mais elevados *scores* – 4,8 incluído no domínio participação/*empowerment*. Quanto ao estilo de liderança subjacente é o democrático já que com a valorização dos diversos contributos é possível obter o melhor de cada um, bem como estimular a importância de que se reveste a BE na escola/agrupamento e o próprio espírito de equipa. Se todos forem devidamente valorizados e envolvidos vão sentir-se parte ativa da BE e colaborar com maior frequência e dedicação, promovendo também uma imagem da mesma mais dinâmica e positiva.

No *item* - Refiro frequentemente aos meus colaboradores a importância da qualidade e da melhoria contínua – nove elementos concordam totalmente, cinco concordam e os restantes três não sabem ou não respondem, o que lhe confere um *score* de 4,4 dentro do domínio empenhamento na qualidade e melhoria contínua o que, sendo francamente positivo, pode ainda ser mais desenvolvido. Estando integrado no estilo de liderança conselheiro visa um trabalho, por parte de todos, mais eficiente.

Seguidamente, na afirmação - Solicito aos meus colaboradores uma opinião acerca do respetivo desempenho e ajo em conformidade – oito respondentes concordam totalmente, cinco concordam, dois não sabem ou não respondem e um discorda, o que perfaz um *score* de 4,2 no domínio empenhamento na qualidade e melhoria contínua, que significa poder ainda ser melhorado. A sua relação com o estilo de liderança democrático verifica-se, uma vez que os colaboradores não são vistos como subalternos, mas sim como parte integrante e participativa da equipa. Destaque ainda para o facto de que, ao emitir uma opinião sobre si próprios, os colaboradores mostram fazer uma autorreflexão e ter autoconsciência das suas práticas, o que estimula a sua própria inteligência emocional.

Por sua vez, na asserção - Encorajo os meus colaboradores a fazerem sugestões e utilizo-as para definir os objetivos do seu trabalho – as respostas foram mais homogéneas já todos concordaram e, destes, dez fizeram-no totalmente, pelo que se obteve um *score* de 4,6 no domínio criação do espírito de equipa. Efetivamente os colaboradores que perceberem que as suas sugestões são úteis vão sentir-se parte integrante da equipa com vantagens inequívocas ao nível da motivação. Isto encaminha-nos, de imediato, para o estilo de liderança democrático, já que cada um contribui com o seu melhor para o conjunto da equipa.

No enunciado - Utilizo os conhecimentos, competências e capacidades dos membros da minha equipa – onze concordam totalmente, cinco concordam e um não sabe ou não responde, o que, em termos gerais, representa um *score* de 4,6 inserido no domínio participação/*empowerment*. Este enunciado encontra-se mais ligado ao estilo de liderança visionário, dado que permite a partilha de saberes, aptidões e técnicas, dando aos colaboradores a sensação de pertença ao grupo e a autoconfiança necessária para continuar a participar.

Quanto à afirmação – Consigo manter relações cordiais e profícuas com todos os elementos da comunidade educativa – as respostas tenderam também para a unanimidade: onze respondentes concordam totalmente, cinco concordam e um não sabe ou não responde, ao que corresponde um *score* de 4,6 no domínio comunicação. Atendendo a que estes resultados se associam ao estilo de liderança relacional verifica-se a existência de um bom relacionamento entre todos. Esta afirmação inclui propositadamente todos os elementos da comunidade educativa por duas razões: primeiro para perceber qual a perceção dos PB's relativamente a todos os seus parceiros na escola/agrupamento e depois porque, dado que, muitas vezes, a equipa é alterada todos os anos, para termos uma aproximação do relacionamento que poderá existir de futuro.

Finalmente foi deixado, propositadamente, para o fim o enunciado - a Direção encoraja-me e aceita pontos de vista diferentes dos seus – porque não refletindo diretamente a inteligência emocional nem o estilo de liderança dos PB's permite perceber até que ponto as direções apoiam as suas BE's. Assim, os resultados foram: quatro inquiridos concordam totalmente, onze concordam e um não sabe ou não responde, o que conduz a um *score* de 4,2 no domínio integridade e respeito. Apesar da afirmação colocar a direção enquanto sujeito, na verdade, há também algum mérito por parte dos PB's que conseguiram o apoio deste órgão de modo aparentemente inequívoco.

Em termos globais, e tal como se apresenta no apêndice 6, relativo aos scores dos domínios da liderança, podemos afirmar que os domínios com resultados mais prevalentes neste estudo são o *coaching*/apoio com 4,7 em 5; a Justiça e a Valorização dos colaboradores com 4,6 e a Comunicação, a Criação do espírito de equipa, Integridade e respeito, a Participação/*empowerment* e o *Feedback* facultado aos colaboradores com 4,5.

Não podemos deixar de referir um estudo de Smither *et al.* (1995), citado por Rego (2007), em termos comparativos. No estudo original foi usada uma população de subordinados de um conjunto de gestores norte-americanos, ou seja, os colaboradores pronunciaram-se sobre os seus superiores, pelo que se verifica uma forte diferença com o presente estudo, que implica a autoperceção. Ainda assim, destaca-se o seguinte: no *coaching*, a diferença de resultados é de

1,2, sendo o presente estudo de 4,7, um valor muito próximo do máximo (5); também no *Feedback* facultado aos colaboradores se verifica uma diferença positiva de 1,1 a que se seguem a Comunicação, a Criação do espírito de equipa e o Empenhamento na qualidade e melhoria contínua, todos com um valor de diferença. São estes os domínios da liderança onde se registam as maiores discrepâncias.

Refira-se, por fim que, tendo sido associados estilos de liderança a cada uma das afirmações do questionário, verifica-se, de acordo com o preconizado por Goleman *et al.* (2003), uma predominância dos estilos democrático, conselheiro e relacional. Este facto leva a que, dentro da generalidade das equipas da BE em estudo, cada elemento contribua com o seu melhor, constata-se que subsiste a relação entre os objetivos pessoais e profissionais, o que permite uma motivação acrescida e que há ainda um bom relacionamento entre os diversos colaboradores. Sendo estes, três dos quatro estilos que permitem melhor desempenho, segundo Goleman *et al.* (2003), parece haver a confirmação de estarem reunidas as condições necessárias para um desempenho eficiente e eficaz das BE's. De notar ainda, que estes resultados vão no sentido do que Todd (2003a) conceptualiza como sendo o papel do PB como parceiro-líder e que convergem nos estilos de liderança apresentados na Revisão da Literatura.

4.4 Análise Inferencial dos Dados Obtidos

Depois de feita a análise descritiva importa agora fazer as inferências necessárias. De acordo com Pestana (2008, p. 36) “as inferências, que requerem o conhecimento das probabilidades, são feitas através da estimação pontual, de intervalos de confiança e de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos”. Neste caso e para o efeito, foram elaborados testes estatísticos não paramétricos que visam tirar conclusões sobre os elementos em estudo e confirmando ou infirmando as hipóteses em estudo neste trabalho.

Como já anteriormente referido, dado que este trabalho se centra no estudo da IE na liderança das BE's, pretende mostrar-se, primeiro se existe alguma relação entre a IE e a liderança e em caso afirmativo até que ponto a IE influencia essa liderança, ou seja, até que ponto as emoções do líder, neste caso, o coordenador da BE, afetam positiva e/ou negativamente as suas decisões, os seus atos e o simples processo de comunicação com os interlocutores.

Para tal, foi considerado por um lado o nível de inteligência emocional dos PB's por dimensão e por outro, o nível de liderança por domínios, tal como já referidos na análise descritiva efetuada.

As dimensões do nível de inteligência emocional dos PB's foram elaboradas tendo em consideração as vinte e três afirmações do questionário e como previsto por Rego (2007). Para

que posteriormente o tratamento estatístico seja feito de forma mais clara, a cada dimensão foi associada uma variável, designada de modo simplificado para facilitar a análise e conforme a tabela 9 que se segue:

Tabela 9 - Nível de IE dos PB's por Dimensão

Dimensão	Variável	Afirmações		
Atenção às emoções próprias	Emoções	1	6	10
Sensibilidade às emoções alheias	Sensibilidade	7	12	15
Maturidade emocional (autocontrolo perante as críticas)	Maturidade	3	11	21
Empatia e contágio emocional	Empatia	4	9	16
Compreensão das causas das emoções próprias	Compreensão	2	14	23
Auto encorajamento (uso das emoções)	Autoencorajamento	17	20	22
Compreensão das emoções dos outros	Compoutros	18	19	
Autocontrolo emocional	Autocontrolo	5	8	13

Fonte: Elaboração própria com base em Rego (2007, p.53)

Os domínios do nível de liderança foram organizados tendo em consideração as trinta e uma afirmações da segunda parte do questionário destinadas exclusivamente aos coordenadores. Para que o tratamento estatístico seja feito de forma mais clara, a cada domínio foi associada uma variável, conforme se apresenta na tabela 10:

Tabela 10 - Nível de Liderança por Domínios

Domínios	Variável	Afirmações				
<i>Coaching</i> /apoio	<i>Coaching</i>	3	8	23		
Comunicação	Comunicação	10	11	20	31	
Criação espírito equipa	EspíritoEquipa	4	7	9	15	28
Justiça	Justiça	16	17	19		
Integridade e respeito	Integridade	13	21	30		
Participação/ <i>empowerment</i>	Participação	1	14	25	29	
<i>Feedback</i> facultado aos colaboradores	<i>Feedback</i>	12	18			
Valorização dos colaboradores	Valorização	2	5	24		
Empenhamento na qualidade e melhoria contínua	Empenho	6	22	26		

Fonte: Elaboração própria com base em Rego (2007, p.64)

Com base nas dimensões e nos domínios apresentados e no sentido de dar resposta às questões levantadas, far-se-á uma análise inferencial dos dados socorrendo-nos para isso do programa SPSS (20.0). De entre os diversos tipos de análises que poderemos efetuar, há que proceder à elaboração de testes de hipótese. Importa aqui lembrar que um teste de hipótese tem sempre

implícitas 5 fases distintas: 1ª - definição de uma hipótese nula que se pretende testar; 2ª - definição de uma hipótese alternativa à hipótese nula; 3ª - identificação da estatística do teste; 4ª - identificação da região crítica do teste; 5ª - tomada de decisão ou pela hipótese nula ou pela alternativa.

Convém agora salientar a diferença que existe entre um teste paramétrico e um teste não paramétrico: no primeiro caso, o teste é feito especificamente a um parâmetro da população (média, proporção, variância, diferenças de médias,...) e um teste não paramétrico é feito não a parâmetros, mas a situações concretas como a independência/ dependência entre variáveis e que é o teste que aqui nos interessa.

Existem diversos tipos de testes de independência. O teste do qui quadrado estuda a relação entre duas variáveis⁷, mas assume que não existe nenhuma célula com frequência esperada inferior a 1 ou não mais do que 20% com frequência esperada inferior a 5. No caso de isto acontecer há que considerar testes alternativos. Devido ao número reduzido de observações em análise, houve necessidade de se recorrer a outros testes.

Seria possível recorrer-se a tabelas 2x2 e se o tamanho da amostra for inferior ou igual a 20 elementos (como é o caso), é preferível considerar o teste de Fisher. Este teste, tal como o teste qui-quadrado, testa a hipótese em H_0 de haver independência entre duas variáveis, contra a alternativa de que as variáveis são dependentes ou correlacionadas, não tendo a condição exigida pelo teste do qui-quadrado relativa ao número mínimo de observações em cada célula.

Assim, tendo em consideração o teste de Fisher e as dimensões e domínios apresentados, procedeu-se à definição das hipóteses:

- H_0 : Há independência entre as variáveis;
- H_1 : Há dependência entre as variáveis, no sentido de dar resposta à hipótese colocada, ou seja, verificar se existe alguma relação entre a IE e a liderança.

A relação de dependência/independência foi feita entre todas as dimensões e domínios em estudo tendo sido possível rejeitar H_0 , ou seja, concluir que existe alguma relação entre as variáveis nos casos constantes na tabela 11, que se segue:

⁷ Uma variável pode classificar-se em quantitativa ou qualitativa. No primeiro, caso assume valores e no segundo, designações. Neste último caso a variável é ainda classificada em nominal se não houver qualquer tipo de ordem nas respostas e ordinal se houver.

Tabela 11 - Resultados do Teste de Fisher

Variável Dimensão (IE)	Variável Domínio (Liderança)	Valor Observado Teste de Fisher	P- Value
Sensibilidade	<i>Coaching</i>	17,262	0,069
Sensibilidade	EspíritoEquipa	45,614	0,014
Sensibilidade	Justiça	19,167	0,013
Sensibilidade	Participação	27,308	0,033
Sensibilidade	<i>Feedback</i>	25,529	0,018
Sensibilidade	Valorização	15,997	0,052
Sensibilidade	Empenho	33,060	0,032
Maturidade	Comunicação	26,749	0,035
Maturidade	Justiça	16,232	0,086
Maturidade	Empenho	30,079	0,074
Empatia	<i>Coaching</i>	16,658	0,050
Empatia	Comunicação	25,317	0,076
Empatia	EspíritoEquipa	38,887	0,066
Empatia	Integridade	16,145	0,034
Empatia	Participação	27,618	0,008
Empatia	<i>Feedback</i>	25,669	0,006
Empatia	Valorização	17,355	0,018
Empatia	Empenho	29,746	0,085
Compreensão	<i>Coaching</i>	14,991	0,098
Autoencorajamento	<i>Coaching</i>	14,911	0,092
Autoencorajamento	Participação	23,561	0,095
Compoutros	Comunicação	25,770	0,051
Compoutros	<i>Feedback</i>	23,301	0,023
Compoutros	Valorização	16,730	0,031
Compoutros	Empenho	29,940	0,078
Autocontrolo	<i>Coaching</i>	27,693	0,052

Fonte: Elaboração própria com base no programa informático SPSS (20.0).

Salientam-se alguns aspetos mais relevantes:

- as variáveis *Empatia/Feedback* e *Empatia/Participação* destacam-se por admitirem um erro inferior a 1%, isto é, atendendo a que o *p - value* é inferior a 0,01 podemos rejeitar H_0 , ou seja, a independência entre as variáveis ao nível de 1%. A dimensão da IE – Sensibilidade - associada aos domínios da liderança Espírito de Equipa, Justiça, Participação, *Feedback* e Empenho, apresentam um *p - value* inferior a 0,05 permitindo rejeitar H_0 ao nível de 5%, o que implica também que se estabelece uma relação entre esta dimensão e os domínios mencionados. Isto também acontece com a mesma dimensão e com os domínios *Coaching* e Valorização dos Colaboradores ainda que a um nível inferior a 10%.

- quanto à dimensão Maturidade rejeitamos H_0 ao nível de 5% com o domínio Comunicação e ao nível de 10% com os domínios do Empenho e da Justiça;

- na dimensão Empatia, para além dos bons resultados obtidos com os domínios já anteriormente referidos (*Feedback* e *Comunicação*), há ainda a considerar a rejeição de H_0 ao nível de 5% com os domínios *Integridade* e *Valorização* e ao nível de 10% com os domínios *Coaching*, *Comunicação*, *Espírito de Equipa* e *Empenho*;
- na dimensão *Compreensão das Causas das Emoções Próprias* apenas se rejeita H_0 a um nível próximo dos 10% para o domínio *Coaching*, e no estudo da dimensão *Autoencorajamento* com os domínios *Coaching* e *Participação* registamos um nível de significância entre 5 e 10% na rejeição de H_0 ;
- a dimensão *Compreensão das Emoções dos Outros* em estudo com os domínios *Feedback* e *Valorização* permite-nos rejeitar H_0 ao nível de 5%, enquanto que com os domínios *Comunicação* e *Empenho* a rejeição faz-se a um nível de significância entre 5% e 10%;
- quanto à dimensão da *IE Autocontrolo Emocional* apenas se verifica dependência com o domínio *Coaching* e neste caso rejeitamos H_0 a um nível de significância ligeiramente superior a 5%.

De registar ainda que, quanto à dimensão *Atenção às Emoções Próprias*, não se verificou qualquer correlação com os domínios da liderança em estudo.

Contudo e tendo em atenção os resultados obtidos e que se encontram resumidos na tabela anterior é possível afirmar que em termos genéricos existe dependência e portanto relação entre a *IE* e a liderança.

Depois de concluída a análise da dependência entre as variáveis anteriores e no sentido de respondermos à segunda questão colocada, ou seja, *em caso de haver dependência entre as variáveis, até que ponto a IE influencia essa liderança, ou seja, até que ponto as emoções do líder – coordenador da BE – afetam positiva e/ou negativamente as suas decisões, os seus atos e o simples processo de comunicação com os interlocutores*, calculou-se o coeficiente de correlação de Spearman que mede a “força da relação entre duas variáveis. (...) é calculado usando os postos de entradas de amostras de dados emparelhados” (Larson e Farber, 2010, p. 508). Optou-se por este coeficiente porque, ao contrário do coeficiente de correlação *R* de Pearson, este não é sensível à assimetria das distribuições nem à presença de *outliers*, não exigindo que os dados provenham de duas populações normais.

Os resultados obtidos para este coeficiente encontram-se na tabela 12:

Tabela 12 - Resultados do Coeficiente de Correlação de Spearman

Variável Dimensão	Variável Domínio	Coeficiente de Correlação de Spearman	P- Value
Sensibilidade	Coaching	-0,628	0,007
Sensibilidade	EspíritoEquipa	-0,741	0,001
Sensibilidade	Justiça	-0,765	0,000
Sensibilidade	Participação	-0,711	0,001
Sensibilidade	Feedback	-0,621	0,008
Sensibilidade	Valorização	-0,626	0,007
Sensibilidade	Empenho	-0,678	0,003
Maturidade	Comunicação	-0,398	0,114
Maturidade	Justiça	-0,666	0,003
Maturidade	Empenho	-0,426	0,089
Empatia	Coaching	0,673	0,003
Empatia	Comunicação	0,695	0,002
Empatia	EspíritoEquipa	0,600	0,011
Empatia	Integridade	0,667	0,003
Empatia	Participação	0,763	0,000
Empatia	Feedback	0,805	0,000
Empatia	Valorização	0,691	0,002
Empatia	Empenho	0,496	0,043
Compreensão	Coaching	0,563	0,019
Autoencorajamento	Coaching	0,534	0,027
Autoencorajamento	Participação	0,632	0,007
Compoutros	Comunicação	0,658	0,004
Compoutros	Feedback	0,763	0,000
Compoutros	Valorização	0,682	0,003
Compoutros	Empenho	0,592	0,012
Autocontrolo	Coaching	0,456	0,066

Fonte: Elaboração própria com base no programa informático SPSS (20.0)

Com exceção das variáveis Maturidade/Comunicação, em que o coeficiente de correlação de Spearman não se mostrou significativo, para todos os outros casos é possível concluir pela significância estatística dos coeficientes, quase todos a 1% ($p\text{-value} < 0.01$). Se atendermos ao facto de o coeficiente variar entre 0 e -1, no caso de haver correlação negativa, e 0 e 1, no caso de ser positiva, ela é tanto mais forte quanto mais próximo da unidade se encontrar, positiva ou negativamente. No caso específico do valor -1 entende-se que as variáveis oscilam em sentido contrário, ou seja, as categorias mais altas de uma variável estão relacionadas com as categorias mais baixas da outra variável. Nesse caso, podemos então concluir por uma correlação considerável na maioria dos casos. De forma específica, e no caso da variável Sensibilidade com todos os domínios apresentados na tabela (*Coaching*, Espírito de Equipa, Justiça, Participação, *Feedback*, Valorização e Empenho), como o coeficiente de correlação de Spearman se encontra entre - 0,77 e - 0,62 em todas as análises efetuadas, podemos constatar uma considerável

correlação negativa entre elas, ou seja, quanto maior o grau de sensibilidade às emoções alheias demonstrada pelo coordenador da BE menor será o grau apresentado nos domínios estudados.

Também a dimensão da IE – Maturidade – estabelece uma correlação negativa com os domínios da liderança em estudo – Comunicação, Justiça e Empenho. Contudo, essa correlação é notável no caso da Justiça e moderada com o Empenho. A Comunicação não apresenta significância estatística, tal como já anteriormente referido.

A dimensão Empatia em estudo com o *Feedback* obteve o melhor resultado de todos: uma correlação positiva muito forte, já que está com um coeficiente superior a 0,80. Também com uma correlação perfeita está a Empatia com a Participação apesar de apresentar uma correlação forte e não muito forte como a anterior. Ainda com uma correlação forte estão os domínios *Coaching*, Comunicação, Espírito de Equipa, Integridade e Valorização e com uma correlação moderada o Empenho. Estas correlações mostraram-se positivas, o que indica que quando se verifica um elevado índice de Empatia, os domínios da liderança considerados também variam no mesmo sentido. Dado que já tínhamos verificado que a população em estudo revela níveis significativos de Empatia, podemos inferir que, os domínios da liderança mais fortemente relacionados com aquela, permitirão resultados muito benéficos no quotidiano das BE's em estudo.

Quanto às variáveis Compreensão das causas das emoções próprias/*Coaching* verifica-se uma correlação moderada e positiva, o que significa que quanto maior for a compreensão, por parte do líder, das causas das próprias emoções tanto maior será o nível de *coaching* proporcionado aos seus colaboradores e, conseqüentemente, maior motivação terão estes para a consecução dos objetivos e metas propostos.

No que toca ao Autoencorajamento verifica-se uma correlação significativa e positiva relativamente aos domínios *Coaching* e Participação, o que, em termos de efeitos na BE, quanto melhor uso das suas emoções (autoencorajamento) fizer o líder, tanto maiores serão o apoio proporcionado e a hipótese de participação dos colaboradores, o que será, obviamente, mais benéfico para o desenrolar do trabalho diário nas bibliotecas.

Na dimensão Compreensão das emoções dos outros em estudo com os domínios Comunicação, *Feedback*, Valorização e Empenho registam-se também correlações positivas significativas, que implicam que quanto maior for a compreensão das emoções dos outros, por parte do coordenador da BE/PB, tanto mais elevados serão os níveis de comunicação, de apoio facultado e de valorização dos colaboradores que, direta ou indiretamente, se relacionam com a BE. Esta

relação permite uma liderança e uma atitude, por parte de todos, mais positiva e proveitosa no desempenho da BE.

Por fim, o Autocontrolo emocional correlaciona-se positiva e moderadamente com o domínio *Coaching*, o que implica uma variação dos dois também no mesmo sentido, ou seja, quanto maior o autocontrolo emocional do coordenador da BE, mais facilidade este terá em proporcionar um apoio fidedigno aos seus colaboradores e/ou outros interlocutores com quem tenha de lidar.

Assim, em termos gerais, podemos afirmar que, com exceção dos resultados obtidos pelas variáveis Maturidade/Comunicação, rejeitamos H_0 para todos os restantes pares dimensão da IE/domínio da liderança em estudo. Além disso, estabelecemos uma correlação muito forte entre a Empatia e o *Feedback* – por ter um coeficiente de correlação mais próximo de 1, seis correlações moderadas entre as variáveis Maturidade/Empenho, Empatia/Empenho, Compreensão/*Coaching*, Autoencorajamento/*Coaching*, Compreensão das emoções dos outros/Empenho e Autocontrolo/*Coaching* – devido ao seu coeficiente de correlação de *Spearman* estar compreendido entre 0.40 e 0.59 e dezoito correlações fortes nos restantes pares em estudo, por terem valores do coeficiente de correlação compreendidos entre 0.60 e 0.79 e, portanto mais próximos de 1 ou de -1. Estes resultados comprovam não só a existência de correlações entre as variáveis em estudo, mas também níveis significativos entre elas, que devem induzir, nos coordenadores das BE's/ PB's, uma sustentada reflexão sobre a sua *praxis*, de modo a alterarem as práticas instaladas menos positivas e a consolidarem outras, existentes, benéficas e prolíficas.

Depois da caracterização da população em estudo, foi feita uma descrição dos resultados obtidos tanto na IE como na liderança. Seguidamente foram estudadas as correlações entre estes denominadores de modo a permitir perceber qual a relação que se estabelece ou não entre eles. Em termos genéricos, como já referido, foi possível perceber que, não só existe relação entre a IE e a liderança das BE's como se percebeu um grau considerável de correlação.

V - Discussão dos Resultados

Depois de efetuada a análise dos resultados obtidos neste estudo, importa agora, tendo em consideração as hipóteses de investigação apresentadas, fazer a discussão dos mesmos. Segundo Fortin (2009, p. 346) esta fase do estudo “consiste em interpretar os resultados obtidos em relação ao problema, as questões de investigação ou as hipóteses e em estabelecer comparações e contrastes com trabalhos anteriores que incidiram sobre o mesmo fenómeno”.

Antes de passarmos às respostas às hipóteses colocadas, faremos uma breve interpretação sobre a análise bivariada Idade/Cargo ocupado na BE, por ser aquela que nos sugere uma análise mais detalhada. Tendo em consideração o facto de a base da legislação em vigor para a seleção de PB's ter apenas quatro anos completos de vigência (Portaria nº 756/2009 de 14 de julho), verifica-se que os coordenadores de BE's com dois ou mais PB's têm uma idade situada nos parâmetros prevalentes, entre os 43 e os 49 anos. Embora mais dispersa (entre os 38 e os 47 anos), a idade dos PB's com outro coordenador é menor, embora também a sua capacidade de liderança não seja colocada à prova de modo tão explícito. Quanto ao PB único na escola/agrupamento tem entre os 38 e os 60 anos, o que se compreende, dado que, se não for colocado por concurso, por vezes, é-lhe atribuída a função por outras razões convenientes para a escola e/ou para o docente (ausência de alguém interessado no exercício das funções de PB no estabelecimento de ensino, doença do docente que lhe dificulta a lecionação; ausência de horário, horário reduzido, ou outra). A mesma situação se verifica com os docentes apenas com 13 horas na BE, em virtude da escola ter menos de 400 alunos. Deste modo, e de acordo com o cruzamento de dados elaborado o que se conclui é que a maior parte dos coordenadores de BE's têm um nível etário que se situa na faixa dos 40 anos, já que dos coordenadores respondentes, 58,8% encaixam-se neste perfil. Os restantes ou estão abaixo dos 40 ou acima dos 50 anos. Contudo, parece haver maior influência da recentidade da legislação em vigor e terá ainda decorrido pouco tempo para se ajuizar, de modo significativo, sobre a hipotética relação entre a idade e a situação dos PB's na BE.

5.1 Respostas às Hipóteses Colocadas no Estudo

Relativamente à primeira hipótese de verificação (H1 - *Existe relação entre a IE do líder/coordenador da BE e a sua liderança*) depois da análise descritiva efetuada e mediante a aplicação do teste de independência de Fisher a todo o conjunto de variáveis das dimensões da IE e dos domínios da liderança, constatamos a confirmação de H1. Para uma mais fácil leitura dos mesmos, elaboraram-se umas tabelas que não só confirmam a relação como permitem verificar a que nível se faz a rejeição de H_0 . Observe-se a tabela 13:

Tabela 13 - Teste de Independência de Fisher (0,01)

	Variável Dimensão IE	Variável Domínio (Liderança)	Valor Observado	P-Value
Nível 1 (até 0,01)	Empatia	Feedback	25,669	0,006
	Empatia	Participação	27,618	0,008

Fonte: Elaboração própria

No estudo das variáveis *Empatia/Feedback* e *Empatia/Participação* constatam-se níveis de significância inferiores a 0,01, o que significa que se rejeita H_0 ao nível de 1% e, portanto existe a possibilidade de uma forte dependência entre as variáveis em estudo. Isto significa que um líder empático tem maior facilidade em dar *feedback* e em facultar uma boa participação aos seus colaboradores. Mas, há ainda outras relações estabelecidas embora a níveis diferentes. É o que se constata na tabela 14:

Tabela 14 - Teste de Independência de Fisher (0,05)

	Variável Dimensão IE	Variável Domínio (Liderança)	Valor Observado	P-Value
Nível 2 (até 0,05)	Sensibilidade	Justiça	19,167	0,013
	Sensibilidade	Espírito de Equipa	45,614	0,014
	Sensibilidade	<i>Feedback</i>	25,529	0,018
	Empatia	Valorização	17,355	0,018
	Compreensão das Emoções Outros	<i>Feedback</i>	23,301	0,023
	Compreensão das Emoções Outros	Valorização	16,73	0,031
	Sensibilidade	Empenho	33,06	0,032
	Sensibilidade	Participação	27,308	0,033
	Empatia	Integridade	16,145	0,034
	Maturidade	Comunicação	26,749	0,035
	Empatia	<i>Coaching</i>	16,658	0,050

Fonte: Elaboração própria

Tendo em consideração estes resultados verificamos que as variáveis em estudo apontam para um nível de significância até 0,05 o que nos permite rejeitar H_0 , ou seja a independência das mesmas. De modo mais detalhado podemos afirmar que a variável da IE – Sensibilidade denota uma boa relação com as variáveis da liderança – Justiça, Espírito de Equipa e *Feedback*. Também a Empatia apresenta uma forte relação com a Valorização. As restantes variáveis têm relações significativas entre si que podem ser percecionadas tendo em consideração a

apresentação descendente dos níveis de significância, para uma mais fácil interpretação de quais as dimensões da IE e os domínios da liderança que devem ser mais desenvolvidos. A leitura da próxima tabela (15) deve também ser feita do mesmo modo:

Tabela 15 - Teste de Independência de Fisher (0,1)

	Variável Dimensão IE	Variável Domínio (Liderança)	Valor Observado	P-Value
Nível 3 (até 0,10)	Compreensão das Emoções Outros	Comunicação	25,77	0,051
	Sensibilidade	Valorização	15,997	0,052
	Autocontrolo	<i>Coaching</i>	27,693	0,052
	Empatia	Espírito de Equipa	38,887	0,066
	Sensibilidade	<i>Coaching</i>	17,262	0,069
	Maturidade	Empenho	30,079	0,074
	Empatia	Comunicação	25,317	0,076
	Compreensão das Emoções Outros	Empenho	29,94	0,078
	Empatia	Empenho	29,746	0,085
	Maturidade	Justiça	16,232	0,086
	Autoencorajamento	<i>Coaching</i>	14,911	0,092
	Autoencorajamento	Participação	23,561	0,095
	Compreensão	<i>Coaching</i>	14,991	0,098

Fonte: Elaboração própria

Embora de modo menos significativo constata-se ainda outras relações entre variáveis, se bem que com um nível de significância inferior a 0,10, ou seja, rejeitamos H_0 a um nível de 10%. Assim, de todas as variáveis da IE e da liderança em estudo, verificaram-se vinte e seis relações entre elas, tendo em consideração níveis de significância diferentes, mas que nos permitem, desde já, perceber a necessidade de qualquer líder em desenvolver as suas capacidades emocionais para incrementar uma liderança ativa, empreendedora e capaz de ser seguida pela sua equipa.

No que toca à última hipótese para verificação (H_2 – *Existem níveis diferentes de relação entre as dimensões da IE e os domínios da liderança*) foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman e, para uma melhor perceção dos resultados, foram elaboradas diversas tabelas que se apresentam para uma discussão dos resultados mais simples e objetiva.

Como já tivemos oportunidade de ver obtivemos resultados positivos e negativos. Começamos por estes últimos, representados na tabela 16 que, associados ao *p – value*, nos permitem as seguintes asserções:

Tabela 16 - Coeficiente de Correlação de Spearman (correlação negativa forte)

	Variável Dimensão IE	Variável Domínio Liderança	Coef. Correl. Spearman	P-Value
Correlação forte (0,60 - 0,79)	Sensibilidade	Justiça	-0,765	0,000
	Sensibilidade	Espírito de Equipa	-0,741	0,001
	Sensibilidade	Participação	-0,711	0,001
	Sensibilidade	Empenho	-0,678	0,003
	Maturidade	Justiça	-0,666	0,003
	Sensibilidade	<i>Coaching</i>	-0,628	0,007
	Sensibilidade	Valorização	-0,626	0,007
	Sensibilidade	<i>Feedback</i>	-0,621	0,008

Fonte: Elaboração própria

Coeficientes de correlação de Spearman negativos implicam uma correlação que varia em sentido oposto. Assim, as variáveis em estudo nesta tabela têm o seguinte comportamento: quando uma varia em sentido ascendente a outra varia em sentido descendente. Deste modo, podemos dizer que quanto maior a sensibilidade do líder menor será a sua capacidade de justiça, de espírito de equipa, de participação/*empowerment*, de empenho, de *coaching*, de valorização dos colaboradores e de *feedback*; o mesmo acontece entre a maturidade emocional e a justiça. Estes resultados devem levar a um cuidado especial por parte dos líderes em geral e dos Coordenadores /PB's em particular. Antes de tirarmos as últimas ilações sobre estes valores negativos, apresentamos a tabela relativa à última correlação negativa obtida – tabela 17:

Tabela 17 - Coeficiente de Correlação de Spearman (correlação negativa moderada)

Correlação moderada (0,40-0,59)			
Variável Dimensão IE	Variável Domínio Liderança	Coefficiente Correlação Spearman	P-Value
Maturidade	Empenho	-0,426	0,089

Fonte: Elaboração própria

Podemos então verificar que a correlação negativa moderada é relativa à Maturidade e ao Empenho que variam também em sentidos opostos. Em termos globais e observando o conjunto destas duas tabelas, constatamos que tanto a Maturidade como a Sensibilidade – dimensões da

IE – variam sempre em sentidos opostos aos domínios da liderança em estudo. De salientar também que as variáveis Maturidade/Comunicação, que apresentaram relação no teste de Fisher, foram excluídas no coeficiente de correlação de Spearman por apresentarem um *p-value* superior a 10%.

Quanto aos coordenadores das BE's deverão desenvolver uma IE capaz de identificar até que ponto a sua maturidade pode influenciar negativamente tanto a justiça como o seu empenhamento na qualidade e melhoria contínuas e dosear a sensibilidade às emoções alheias para que esta não afete o seu desempenho enquanto líderes nem o desempenho dos seus colaboradores.

Debruçamo-nos agora sobre os resultados positivos do coeficiente de correlação de Spearman. A primeira representa a correlação mais significativa – tabela 18:

Tabela 18 – Coef. de Correlação de Spearman (correl. positiva muito forte)

Correlação muito forte (0,80-1,0)			
Variável Dimensão IE	Variável Domínio Liderança	Coefficiente Correlação Spearman	<i>P-Value</i>
Empatia	<i>Feedback</i>	0,805	0,000

Fonte: Elaboração própria

Na tabela supra indicada encontramos as variáveis que apresentaram o melhor resultado positivo. Sendo que os resultados positivos – coeficiente entre 0 e 1 – levam a uma variação no mesmo sentido, isto indica que quando o líder demonstra maior empatia ele também faculta maior *feedback* aos seus colaboradores. O coeficiente encontra-se no nível muito forte, isto é particularmente importante não só pelos valores obtidos mas também pela relevância de que se reveste na liderança da BE.

Também com correlações positivas e fortes temos as seguintes variáveis em estudo, que se apresentam na tabela 19:

Tabela 19 - Coeficiente de Correlação de Spearman (correlação positiva forte)

	Variável Dimensão IE	Variável Domínio Liderança	Coefficiente Correlação Spearman	P-Value
Correlação forte (0,60-0,79)	Empatia	Participação	0,763	0,000
	Compreensão das Emoções Outros	<i>Feedback</i>	0,763	0,000
	Empatia	Comunicação	0,695	0,002
	Empatia	Valorização	0,691	0,002
	Empatia	<i>Coaching</i>	0,673	0,003
	Empatia	Integridade	0,667	0,003
	Compreensão das Emoções Outros	Valorização	0,682	0,003
	Compreensão das Emoções Outros	Comunicação	0,658	0,004
	Autoencorajamento	Participação	0,632	0,007
	Empatia	Espírito de Equipa	0,6	0,011

Fonte: Elaboração própria

A partir desta tabela é possível vermos, de imediato, que as variáveis Empatia e Compreensão das emoções dos outros prevalecem em relação às outras, já que vão do 0,60 ao 0,763 e, portanto, ainda próximos de 1. Destacamos ainda as relações estabelecidas entre a Empatia/ Participação e a Compreensão das emoções dos outros/*Feedback* que, sendo de 0 correspondem a relações perfeitas, ou seja, o líder no quotidiano deve ter em consideração que quanto maior for a sua empatia e a compreensão das emoções dos outros tanto maior será a participação e o *feedback* facultados aos seus colaboradores. Embora num grau ligeiramente menor, as restantes variáveis também estabelecem o mesmo tipo de relação.

Importa, por fim, verificar as restantes variáveis em estudo, referidas na tabela 20:

Tabela 20 - Coeficiente de Correlação de Spearman – (correlação positiva moderada)

	Variável Dimensão IE	Variável Domínio Liderança	Coefficiente Correlação Spearman	P-Value
Correlação moderada (0,40-0,59)	Compreensão das Emoções Outros	Empenho	0,592	0,012
	Compreensão	<i>Coaching</i>	0,563	0,019
	Autoencorajamento	<i>Coaching</i>	0,534	0,027
	Empatia	Empenho	0,496	0,043
	Autocontrolo	<i>Coaching</i>	0,456	0,066

Fonte: Elaboração própria

Nesta tabela encontramos as variáveis que apresentaram uma correlação moderada. É interessante constatar que os domínios da liderança Empenho e *Coaching* denotam, nesta situação, menor dependência das dimensões da IE. Ainda assim apresentam correlações moderadas que deverão ser tidas em linha de conta na praxis reflexiva do líder para que não sejam descurados. Estes resultados indicam, aliás, que um maior nível de compreensão das emoções dos outros, compreensão das causas das próprias emoções, uso das emoções, empatia e autocontrolo levam, em maior ou menor grau, consoante as situações, a uma maior propensão para dar apoio aos colaboradores e em lhes proporcionar um mais fácil empenhamento na qualidade e na melhoria contínuos.

Todas estas relações têm a capacidade de gerar coordenadores das BE's e/ou PB's com maior ressonância. Esta, por sua vez, permite a alavancagem de um trabalho empenhado e motivado por parte dos colaboradores da equipa.

VI - Conclusões

6.1 Conclusões Gerais

Atualmente não é possível conceber uma educação sólida e enriquecedora sem o acesso a BE's bem equipadas, geridas e organizadas. Para que isto aconteça, importa que os seus coordenadores e/ou PB's tenham a percepção nítida da relevância das suas funções e do seu desempenho.

Atendendo a que a esmagadora maioria de coordenadores de BE's não têm formação em gestão, já que são docentes das mais diversas áreas, pareceu-nos não só pertinente mas também estimulante, desenvolver e apresentar os elementos fundamentais para uma liderança eficaz e eficiente, bem como mostrar as suas condicionantes. Relacionada com a liderança está também a IE que, sendo muito importante para os líderes em geral, torna-se ainda mais relevante para os coordenadores das BE's, enquanto gestores e líderes de um conjunto alargado de recursos, com particular incidência para os humanos. Foi neste contexto que nos propusemos elaborar esta investigação cujas conclusões se constatarem agora.

De acordo com os resultados obtidos pudemos constatar que, estando a legislação relativa à designação de PB's em vigor há pouco tempo, desde 14/07/2009, parece ainda não haver dados suficientes para se aferir da positividade ou não da mesma.

Quanto à primeira hipótese de estudo colocada, pretendia constatar se há ou não uma relação entre a IE do líder ou do coordenador da BE e a sua liderança. Esta hipótese foi confirmada pelos testes realizados, verificando-se que, os coordenadores da BE inquiridos, apresentam uma predisposição natural para a autoconsciência, ou seja, com apetência para refletir sobre si próprios e para a empatia, enquanto competência da consciência social e “ingrediente indispensável à liderança emocionalmente inteligente” (Goleman *et al.*, 2003, p. 69). Por contraposição, a competência com resultados mais desfavoráveis nos inquiridos é a do autodomínio emocional que deverá ser objeto de reflexão pelos mesmos, de modo a permitir-lhes uma gestão das suas emoções negativas canalizando-as utilmente. Damásio (2010, p. 359) confirma “a reflexão consciente e o planeamento das ações introduzem novas possibilidades na orientação da vida, sobrepondo-se à homeostase automatizada numa espantosa novidade fisiológica” permitindo, por isso, a qualquer líder o controlo das suas emoções.

Tendo em consideração especificamente os estudos levados a cabo confirma-se, com exceção da Atenção às emoções próprias, que todas as outras dimensões da IE estabelecem relações com os domínios da liderança. Isto deverá ser tomado em consideração no momento da tomada de decisões, para que as frustrações, a ira ou qualquer outra sensação negativa não interfiram com as ações do líder/coordenador da BE.

Relativamente à segunda hipótese em estudo, que visava aferir a existência de níveis diferentes de relação entre as dimensões da IE e os domínios da liderança foi também confirmada pelos estudos efetuados. Assim, constatou-se que a Maturidade emocional e a Sensibilidade às emoções alheias não só estabelecem correlações com domínios da liderança como têm comportamentos em sentido inverso. Isto significa que, quanto maiores forem os níveis destas dimensões tanto menores serão os índices de desempenho dos domínios da liderança, pelo que este deve ser mais um fator a ter em conta na tomada da decisão. Mais especificamente, no que toca à Sensibilidade às emoções alheias, deve ter-se em consideração o facto de que quanto maior esta for, menor será a capacidade do líder/coordenador da BE em controlar domínios da liderança como a Justiça, o *Coaching* ou a apoio, a Criação do espírito de equipa, a Participação, o *Feedback* facultado aos colaboradores a Valorização destes e o Empenhamento na qualidade e na melhoria contínua. Reforça-se, por isso, a relevância de que se reveste o desenvolvimento do autodomínio emocional dos coordenadores das BE's em estudo, por forma a tomarem o “compromisso de fazer a diferença através da ação”⁸ (Todd, 2003a, p. 17) e a reduzirem os constrangimentos que podem condicionar uma liderança eficaz.

Por outro lado, confirmam-se correlações positivas entre dimensões da IE como a Empatia, a Compreensão das emoções dos outros, o Autoencorajamento e o Autocontrolo com domínios da liderança como o *Coaching*, o Empenhamento na qualidade e na melhoria contínua, a Criação do espírito de equipa, a Integridade e respeito, a Participação, o *Feedback* facultado aos colaboradores e a sua valorização. Depreende-se daqui que, apenas a Justiça não se enquadra neste tipo de correlações, pelo que o líder ou coordenador das BE's deve, não só ter consciência do efeito das emoções nas suas decisões, como “melhorar a inteligência coletiva de todo [o] grupo” (Goleman *et al.*, 2003, p. 265) para obter melhores resultados.

Da análise dos dados qualitativos resulta ainda a constatação da predominância de três estilos de liderança: o democrático, o conselheiro e o relacional. O primeiro manifesta a tendência dos inquiridos para ouvir os colaboradores e para harmonizar ideias; denota a sua capacidade empática. O estilo conselheiro revela coordenadores que estabelecem relações de confiança com os colaboradores, que esperam deles o seu melhor; também este estilo desemboca na empatia manifestada pelos líderes relativamente à sua equipa. Quanto ao estilo relacional, ele dá-nos a indicação de coordenadores de BE's que primam pelas interações amigáveis entre todos, fomentando a partilha de perspetivas; mais uma vez, a empatia é, aqui, segundo Goleman *et al.* (2003) “uma aptidão crucial deste estilo de liderança” (p. 88). Consubstancia-se, assim, a tendência para coordenadores de BE's empáticos, que estabelecem relações positivas e

⁸ Tradução própria

potenciadoras de ambientes de sucesso. Confirma-se também que não há um estilo único de liderança, mas antes vários, que são colocados em prática em momentos diversos, de acordo com as características pessoais e emocionais do PB e ainda tendo em consideração a situação a gerir. Ou seja, apesar de se verificar a prevalência destes estilos referidos, outros poderão ser usados noutros momentos.

Numa altura em que se difundem literacias de índole diversa, podemos afirmar a necessidade dos líderes/coordenadores das BE's desenvolverem as suas competências emocionais, sempre com o objetivo de fortalecerem as suas capacidades interpessoais e de liderança indispensáveis ao relacionamento que se estabelece nas equipas de trabalho das BE's, bem como ao seu desempenho. É fundamental “educar as emoções” (Goleman, 2006, p. 332) e promover uma “literacia emocional [que] reforça a capacidade da escola de ensinar” (Goleman, 2006, p. 361), não só os próprios líderes como também os restantes participantes nos ambientes da BE.

6.2 Limitações e Sugestões para Desenvolvimento de Trabalhos Futuros

No que toca às limitações deste estudo há a referir o número reduzido da população. Ainda que a investigação tenha sido feita tendo como referência os PB's e coordenadores de BE's do distrito da Guarda, os resultados teriam um impacto significativamente maior se a população abrangida fosse mais alargada, o que permitiria, eventualmente, que os resultados obtidos não fossem apenas indicativos para o distrito, mas pudessem servir para extrapolar a nível nacional. Refira-se também o facto de ter havido dois PB's com outro coordenador que responderam ao questionário relativo à liderança. Apesar de poder haver alguma diferença nos resultados, com base na literatura, verificou-se que também os PB's com coordenador executam muitas tarefas de liderança, pelo que as oscilações não serão significativas. Há, por fim, a considerar também o método utilizado na resposta ao questionário que, segundo os próprios Rego e Fernandes (2005) assenta na autodescrição. Uma vez que esta envolve a autoperceção que, para além de subjetivo pode provir de alguém com fraco autoconhecimento, logo, baixo nível de IE, poderá haver resultados enviesados, como pode acontecer neste tipo de questionários.

Como sugestões para desenvolvimento de trabalhos futuros, parece-nos pertinente o aprofundamento da correlação destes dois temas: a IE e a liderança, em particular nas bibliotecas escolares, onde ainda não há muita investigação. Os futuros estudos poderão aprofundar a abordagem quantitativa e ser aplicados a uma amostra representativa da população nacional de coordenadores de BE's e/ou PB's, de modo a poderem ser extraídos resultados mais abrangentes. Dado que se constatou que a legislação sobre designação de PB's vigora há pouco

tempo, seria também interessante, futuramente, fazer uma análise mais precisa da caracterização da população em estudo, para se perceber como evolui, que fatores desenvolvem ou condicionam a liderança das BE's e que mudanças se constatarem nas correlações estabelecidas entre a IE e a liderança.

Bibliografia

- Adair, J. (1992). *A Liderança Eficiente*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Almenara, J. C., e Cejudo, M. C. (2008). La Alfabetización Digital de los Alumnos. Competencias Digitales para o Siglo XXI. . *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 7-28.
- Anglada, L. (2010). Reflexiones sobre Bibliotecas. Entrevista a Lluiz Anglada. *El Profesional de la Información*, pp. 545-551.
- Bastos, C. M. (2008). *Inteligência Emocional, Liderança e Desempenho - qual a relação? - Um caso na administração pública local*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Lisboa: ISPA.
- Bogel, G. (2006). *School libraries play an active, transformational role in student learning and achievement. Evidence Based Library and Information Practice*. Obtido em 19 de 02 de 2011, de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/EBLIP/article/view/91/168>
- Bothwell, L. (1991). *A Arte da Liderança*. Lisboa: Editorial Presença.
- Caldwell, B. e Spinks, J. (1992). *Leading the Self-managing School*. London: Farmer.
- Cooper, R. e Sawaf, A. (1997). *Inteligência Emocional na Empresa*. Rio de Janeiro: Campus.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C. e Cabral-Cardoso, C. (2004). *Manual do Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: RH.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Das, L. H. (2008). Bibliotecas Escolares no século XXI: à procura de um caminho. *Newsletter RBE n° 3*. Lisboa: RBE.
- DREC. (s.d.). *Contactos escolas*. Obtido em 25 de maio de 2012, de Contactos e níveis de ensino das escolas: http://www.drec.min-edu.pt/pub_apps/aplicacoes/contactosescolas/Default.aspx
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Galpin, T. J. (2000). *O Lado Humano da Mudança*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Sábado.
- Goleman, D., Boyatzis, R. e McKee, A. (2003). *Os Novos Líderes: a Inteligência Emocional nas Organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Goodworth, C. (1990). *Técnicas da Gestão Pessoal*. Lisboa: Editorial Presença.

- Hampton, D. R. (1987). *Management*. Singapore: McGraw-Hill.
- Heitor, M. I. (2006). Liderança, Inteligência Emocional e Organizações com Desempenhos Elevados: que Relações? In M. P. Jorge Gomes, *Comportamento Organizacional e Gestão* (pp. 135-147).
- IFLA/UNESCO. (2000). *Manifesto IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares*. Obtido em 20 de Abril de 2012, de Manifesto IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>
- Larson, R. e Farber, B. (2010). *Estatística Aplicada* (4ª ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Miguel, A., Rocha, A., e Röhrich, O. (2008). *Gestão Emocional de Equipas em aAmbiente de Projeto*. Lisboa: Lidel.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Newbury Park: Sage.
- Palma, P. J., Lopes, M. P. e Bancaleiro, J. (2011). *Gestão e Liderança de Talentos - para sair da crise*. Lisboa: Editora RH.
- Peixoto, A. A. e Omena, M. A. (2010). Inteligência Emocional X Liderança. *Olhares Plurais - Revista Eletrónica Pluridisciplinar, 1*, pp. 4-13.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais - a Complementaridade do SPSS* (5ª ed. rev. e corrigida. Lisboa: Sílabo.
- Peters, T. J. e Jr., R. H. (1987). *Na Senda da Excelência*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Ramos, A. T., Daniel, A. C., Ramos, G. M., Cravo, I. T., Rigueiro, M. C., Rei, C. M., (2006). *Relação entre o aproveitamento no ensino secundário e no ensino superior*. Castelo Branco: Politécnica.
- RBE. (2010). Professor Bibliotecário. *Para uma Gestão Integrada da BE do Agrupamento: Orientações*, pp. 1-20.
- RBE. (2012). Bibliotecas Escolares: Criar Condições para a Aprendizagem dos Alunos no Século XXI. *Newsletter RBE, nº 7*, p. 16.
- RBE. (s.d.). *Apresentação*. Obtido em 20 de julho de 2012, de RBE: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>.
- Rego, A. (2007). *Comunicação Pessoal e Organizacional - Teoria e Prática*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Rego, A., e Fernandes, C. (2005). *Inteligência Emocional: Contributos para a Validação de um Instrumento de Medida*. Obtido em 10 de Fevereiro de 2011, de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psi/v19n1-2/v19n1-2a07.pdf>
- Reis, C. F. (2006). “Massagem” Mediática: um Desafio à Teoria da Educação. (U. d. Coimbra, Ed.) *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40-2 (Teoria da Educação - II Modos de Fazer e Pensar Hoje), pp. 109-113.
- Reis, C. F. (2007). “Massagem” mediática: um desafio à teoria da educação. *Teoria da educação: Contributos Ibéricos*, pp. 529-592.
- Reis, C. F. (2009). A Escola e a Família Face à Cultura Mediática. *10º Congresso SPCE*, (pp. 1-25).
- Reis, E. (1998). *Estatística Descritiva* (4ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Riou, N. (2005). *Peur sur la Pub*. Paris: Eyrolles.
- Robbins, S. P. (2008). *Fundamentos do Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pearson.
- Salovey, P. e Mayer, J. D. (1990). Imagination, Cognition and Personality. *Emotional Intelligence*, 185-211.
- Scott, W. R. (1987). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems* (2ª ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. London: Collier-MacMillan.
- Smither, J. W., London, M., Vasilopoulos, N. L., Reilly, R. R., Millsap, R. E. e Salvemini, M. (1995). An Examination of the Effects of an Upward Feedback Program Over Time. *Personnel Psychology*, 48, pp. 1-34.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Thompson, L. L. (2012). *Library Journal*. Obtido em 18 de fevereiro de 2013, de Libraries Need Leaders At Every Level | Lead The Change: <http://lj.libraryjournal.com/2012/08/managing-libraries/lead-the-change/libraries-need-leaders-at-every-level-lead-the-change/>
- Thorndike, R. K. (1920). Intelligence and its Uses. *Harper's Magazine*, pp. 227-335.
- Todd, R. (2003a). *School Libraries Online*. Obtido em 30 de Dezembro de 2010, de IASL: <http://www.iasl-online.org/events/conf/virtualpaper2001.html>

- Todd, R. (2003b). Aprendizagem na Escola na Era da Informação: Oportunidades, Resultados e Caminhos Possíveis. *Conferencia Anual da IASL*. Durban.
- Todd, R. (2011). O Que Queremos para o Futuro das Bibliotecas Escolares. *Bibliotecarbe1*. Lisboa: RBE.
- Todd, R., Kuhlthau, C. C. e Heinstrom, J. E. (2012). Avaliação do Impacto da Biblioteca Escolar. *Bibliotecarbe2*. Lisboa: RBE.
- Weick, K. E. (1993). Organizational Redesign as Improvisation. *Organizational Change and Redesign*, 346-379.
- Zmuda, A. e Harada, V. (2008). Reframing the Library Media Specialist as a Learning Specialist. *School Library Media Activities Monthly*.

Legislação:

Portaria nº 756/2009 de 14 de julho. Diário da República nº 134/2009 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria nº 558/2010 de 22 de julho. Diário da República nº 141/2010 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria nº 76/2011 de 15 de fevereiro. Diário da República nº 32/2011 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa

Apêndices

Apêndice I - Lista de Contactos das Escolas/Agrupamentos

Escola/Agrupamento - Distrito da Guarda	Telefone	e-mail	Nº PB's	Tipo de horário
Agrupamento de Escolas de Aguiar da Beira	232 689 030	info@eb23-aguiar-beira.rcts.pt	1	comp.
Agrupamento de Escolas de Almeida	271 574 112	agrupamentodeescolasde.almeida@gmail.com	1	comp.
Agrupamento de Escolas de Celorico da Beira	271 742 415	geral@eb23sacaduracabral.eu	x	
Agrupamento de Escolas de Fig de Cast. Rodrigo	271 311 156	info@esec-f-castelo-rodrigo.rcts.pt	1	comp.
Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres	271 700 110	info@eps-fornos-algodres.rcts.pt	1	comp.
Agrupamento de Escolas de Gouveia	238 774 498	info@esec-gouveia.rcts.pt	2	comp.
Agrup. De Esc. Carolina Beatriz Ângelo	271 205 040	info@eb23-guarda-sequeira.rcts.pt	1	comp.
Agrup. De Esc. Da Zona Urbana da Guarda	271 211 537	secretaria@aeaug.pt	2	comp.
Agrupamento de Escolas de S. Miguel	271 238 260	secretaria@eb23-s-miguel.rcts.pt	2	comp.
Escola Secundária Afonso de Albuquerque	271 223 377	direccao@esaag.pt	1	comp.
Escola Secundária da Sé	271 227 004	info@esec-se-guarda.rcts.pt	1	comp.
Agrupamento de Escolas de Manteigas	275 980 040	escola.basica.manteigas@sapo.pt	1	13 h
Agrupamento de Escolas da Meda	279 880 010	escolaeb23smeda@eps-meda.rcts.pt	1	comp.
Agrupamento de Escolas de Pinhel	271 413 396	info@esec-pinhel.rcts.pt	2	comp.
Agrupamento de Escolas do Sabugal	271 753 490	esabugal@gmail.com	1	
Agrupamento de Escolas de Seia	238 315 717	geral@aeseia.pt	2	comp.
Agrupamento de Escolas Dr. Guilherme Correia de Carvalho, Seia	238 310 160	eb23seia@prof2000.pt	2	comp.
Agrupamento de Escolas de Trancoso	271 811 176	info@anesbandarra.net	2	comp.
			total	24

Fonte: Elaboração própria mediante consulta do site: http://www.drec.min-edu.pt/pub_apps/aplicacoes/contactosescolas/Default.aspx em 2012/05/25

Apêndice II - Questionário

Questionário Liderança e Inteligência Emocional nas Bibliotecas Escolares

Este questionário insere-se num projeto de investigação sobre "Liderança e Inteligência Emocional nas Bibliotecas Escolares" no âmbito do seminário incluído no mestrado em Educação e Organização de Bibliotecas Escolares, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da Guarda. As informações aqui recolhidas são anónimas e serão utilizadas para os fins do estudo.

*Obrigatório

Sexo *

- Feminino
 Masculino

Idade *

Grau Académico *

- Bacharelato
 Licenciatura
 Pós-graduação
 Mestrado
 Doutoramento

Cargo ocupado na Biblioteca Escolar *

- Coordenador com 2 ou mais professores bibliotecários
 Professor bibliotecário com outro coordenador
 Professor bibliotecário único na Escola/Agrupamento (com a totalidade das horas)
 Professor bibliotecário com 13 horas

Tipo de estabelecimento onde exerce funções *

- Escola não agrupada com menos de 400 alunos
 Escola não agrupada com mais de 400 alunos
 Agrupamento de escolas com menos de 400 alunos
 Agrupamento de escolas com mais de 400 alunos

Anos de experiência na função de professor(a) bibliotecário(a) - (total) *

Questionário

Com base na sua experiência enquanto professor(a) bibliotecário(a) e tendo em consideração a Escola/Agrupamento onde exerce funções, indique, com a ajuda da escala fornecida, em que medida está de acordo com as afirmações relativas à sua realidade.

*

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei/não respondo	Concordo	Concordo totalmente
Raramente penso acerca do que estou a sentir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreendo os meus sentimentos e emoções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não lido bem com as críticas que me fazem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando algum amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reajo com calma quando estou sob tensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não reparo nas minhas reações emocionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou indiferente à felicidade dos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo permanecer calmo(a) mesmo quando os outros ficam zangados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me bem quando um amigo meu/minha recebe um elogio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nunca tomo em conta os meus sentimentos para orientar a minha vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando sou derrotado (a) num jogo, perco o controlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sofrimento alheio não me afeta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo acalmar-me sempre que estou furioso(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreendo as causas das minhas emoções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou indiferente aos ferimentos num animal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fico alegre quando vejo as pessoas em meu redor felizes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalmente encorajo-me a mim próprio(a) para dar o meu melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fico alegre quando vejo as pessoas em meu redor felizes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalmente encorajame a mim próprio(a) para dar o meu melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percebo bem os sentimentos das pessoas com quem me relaciono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo perceber as emoções e os sentimentos dos meus amigos vendo os seus comportamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dou o melhor de mim para alcançar os objetivos a que me propus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É difícil para mim aceitar uma crítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De uma forma geral costumo estabelecer objetivos para mim próprio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei bem o que sinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nota:

No caso de não liderar a equipa da sua biblioteca escolar, por incluir uma equipa e ser liderado pelo coordenador, o preenchimento deste questionário acaba aqui. Clique no botão "Enviar" que se encontra no fim deste questionário. Obrigada pelo seu contributo. Caso seja o(a) coordenador(a) agradeço que complete o seu preenchimento.

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei/não respondo	Concordo	Concordo totalmente
Permito que os meus colaboradores participem nas decisões que os afetam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encorajo os meus colaboradores e aceito os pontos de vista diferentes dos meus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostro-me habitualmente acessível quando os meus colaboradores precisam de discutir comigo um problema ou assunto particular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomo medidas destinadas a resolver conflitos e desacordos na equipa, sempre que necessário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aproveito as competências dos meus colaboradores quando isso se revela apropriado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desafio regularmente os meus colaboradores a melhorarem continuamente a sua eficácia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encorajo e facilito o trabalho de equipa e a cooperação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcione apoio e orientação aos meus colaboradores sobre o modo como eles podem melhorar o seu desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Congrego os membros da minha equipa em torno de um objetivo comum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostro claramente quais as minhas expectativas relativamente ao desempenho da equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcione aos meus colaboradores toda a informação relevante para realizarem eficazmente as suas funções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcione resposta aos meus colaboradores, atempadamente e de modo específico, sobre o seu desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumpro os meus compromissos para com os meus colaboradores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dou poderes aos meus colaboradores para eles tomarem decisões por si próprios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço com que os meus colaboradores se sintam membros valiosos da equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trato os meus colaboradores com dignidade e respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trato os membros da equipa de modo justo, independentemente da raça, religião, sexo ou nacionalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sempre que os meus colaboradores fazem um bom trabalho, dou-lhes conta disso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observo com os meus colaboradores os mesmos padrões que estabeleço para mim próprio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encorajo os membros da minha equipa a comunicarem de modo franco e honesto comigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostro sensibilidade às necessidades pessoais dos meus colaboradores, não relacionadas com o trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajudo os meus colaboradores a obterem os recursos necessários à realização eficaz do seu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizo e mostro disponibilidade para reuniões e encontros com os meus colaboradores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informo os meus colaboradores da existência de oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal e encorajo-os a aproveitá-las	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorizo os contributos de todas as pessoas independentemente do nível hierárquico em que se situam (Direção, Equipa, Alunos, Encarregados de Educação, Assistentes Operacionais, Coordenadores...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refiro frequentemente aos meus colaboradores a importância da qualidade e da melhoria contínua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicito aos meus colaboradores uma opinião acerca do respetivo desempenho e aio em conformidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encorajo os meus colaboradores a fazerem sugestões e utilizo-as para definir os objetivos do seu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo os conhecimentos, competências e capacidades dos membros da minha equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Direção encoraja-me e aceita pontos de vista diferentes dos seus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigno manter relações cordiais e profícuas com todos os elementos da comunidade educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte:

Rego, Arménio (2010). Comunicação Pessoal e Organizacional - Manual de Exercícios. Edições Sílabo. Lisboa. (adaptado)

Obrigada pela sua colaboração. Clique, por favor, no botão "Enviar".

Cristina Dias

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários Google.

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

Apêndice III - Resultados do Nível da Inteligência Emocional

Nº	Questões IE	Resultados																		Total	Média	Moda	Desv. Pad.	
1	Raramente penso acerca do que estou a sentir.	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5	92	4,6	5	0,58
2	Compreendo os meus sentimentos e emoções.	4	5	5	4	4	4	5	5	4	2	4	4	2	3	5	4	5	4	4	82	4,1	4	0,89
3	Não lido bem com as críticas que me fazem.	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	81	4,1	4	0,50
4	Quando algum amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele.	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	94	4,7	5	0,46
5	Reajo com calma quando estou sob tensão.	2	4	3	4	2	1	2	4	5	4	4	2	4	4	4	4	4	2	2	66	3,3	4	1,14
6	Não reparo nas minhas reações emocionais.	1	4	4	4	2	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	80	4,0	4	0,95
7	Sou indiferente à felicidade dos outros.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	3	1	5	5	5	5	5	92	4,6	5	0,97
8	Consigo permanecer calmo(a) mesmo quando os outros ficam zangados	2	4	4	3	2	1	4	5	4	4	4	4	4	2	5	4	3	3	2	69	3,5	4	1,12
9	Sinto-me bem quando um amigo meu/minha recebe um elogio.	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	93	4,7	5	0,48
10	Nunca tomo em conta os meus sentimentos para orientar a minha vida.	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4	3	5	5	4	4	4	88	4,4	4	0,58
11	Quando sou derrotado(a) num jogo, perco o controlo.	5	5	3	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	90	4,5	5	0,59
12	O sofrimento alheio não me afeta.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	98	4,9	5	0,30
13	Consigo acalmar-me sempre que estou furioso(a).	5	4	2	4	2	4	4	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4	3	3	76	3,8	4	0,81
14	Compreendo as causas das minhas emoções.	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	2	5	4	4	2	4	80	4,0	4	0,84
15	Sou indiferente aos ferimentos num animal.	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	95	4,8	5	0,43
16	Fico alegre quando vejo as pessoas em meu redor felizes.	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	1	5	5	4	5	5	91	4,6	5	0,92
17	Normalmente encorajo-me a mim próprio(a) para dar o meu melhor.	5	5	3	5	4	4	4	5	5	2	5	4	4	4	5	4	4	4	4	85	4,3	4	0,77
18	Percebo bem os sentimentos das pessoas com quem me relaciono.	5	5	2	4	2	4	4	4	5	4	4	4	3	3	5	4	4	4	4	78	3,9	4	0,83
19	Consigo perceber as emoções e os senti/ dos meus amigos vendo os seus comporta/.	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	3	3	5	4	4	4	3	84	4,2	4	0,68
20	Dou o melhor de mim para alcançar os objetivos a que me propus.	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	94	4,7	5	0,46
21	É difícil para mim aceitar uma crítica.	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	86	4,3	4	0,46
22	De uma forma geral costumo estabelecer objetivos para mim próprio.	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	92	4,6	5	0,49
23	Sei bem o que sinto.	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	4	5	4	3	5	4	5	3	4	87	4,4	5	0,65

1973

Afirmações c/ a pontuação invertida de acordo com Rego (2007, p. 53)

Média

4,3

4,3

**Apêndice IV - Nível de Inteligência Emocional dos Professores Bibliotecários
por Dimensão e Comparação com Rego**

Nível de IE dos PB's por Dimensão e Comparação com Rego (2007)

	Itens			Soma	Divisão pelo nº de itens
	1	6	10		
Atenção às emoções próprias	4,6	4	4,4	13	4,3
Sensibilidade às emoções alheias	4,6	4,9	4,8	14,3	4,8
Maturidade emocional (autocontrolo perante as críticas)	4,1	4,5	4,3	12,9	4,3
Empatia e contágio emocional	4,7	4,7	4,6	13,9	4,6
Compreensão das causas das emoções próprias	4,1	3,8	4,4	12,3	4,1
Auto-encorajamento (uso das emoções)	4,3	4,7	4,6	13,6	4,5
Compreensão das emoções dos outros	3,9	4,2		8,1	4,1
Autocontrolo emocional	3,3	3,5	3,8	10,6	3,5

Estudo de Rego (2007) - escala 7 pontos	Conversão para escala de 5 pontos	Varição presente estudo/Rego (2007)
5,2	3,7	0,6
5,5	3,9	0,8
5	3,6	0,7
5,4	3,9	0,8
5,1	3,6	0,4
5,2	3,7	0,8
4,9	3,5	0,6
4,4	3,1	0,4

Fonte: Elaboração própria com base em Rego (2007, p.53)

Apêndice V – Resultados do Nível de Liderança

Resultados do Nível de Liderança


																			Total	Média	Moda	Desv. Pad.			
1	Permito que os meus colaboradores participem nas decisões que os afetam	5		5	5	4	4	5	4	5	4			4	4	5	5	5	4	5	5	78	4,6	5	0,49
2	Encorajo os meus colaboradores e aceito os pontos de vista diferentes dos meus	3		5	5	4	5	5	5	5	4			4	4	5	5	5	5	4	5	78	4,6	5	0,60
3	Mostro-me habitualmente acessível quando os meus colaboradores precisam de discutir comigo um problema ou assunto particular	5		5	5	5	5	5	5	5	4			4	4	5	5	5	5	4	5	81	4,8	5	0,42
4	Tomo medidas destinadas a resolver conflitos e desacordos na equipa, sempre que necessário	5		3	5	3	5	4	5	5	4			3	4	5	5	4	5	4	5	74	4,4	5	0,76
5	Aproveito as competências dos meus colaboradores quando isso se revela apropriado	5		5	5	4	4	5	5	5	4			4	4	5	4	4	5	4	5	77	4,5	5	0,50
6	Desafio regularmente os meus colaboradores a melhorarem continuamente a sua eficácia	5		5	5	2	4	4	5	5	4			3	4	5	4	5	5	3	5	73	4,3	5	0,89
7	Encorajo e facilito o trabalho de equipa e a cooperação	5		5	5	4	4	4	5	5	4			4	4	5	5	5	5	4	5	78	4,6	5	0,49
8	Proporciono apoio e orientação aos meus colaboradores sobre o modo como eles podem melhorar o seu desempenho	5		5	5	4	4	4	5	5	4			4	4	5	5	4	5	4	5	77	4,5	5	0,50
9	Congrego os membros da minha equipa em torno de um objetivo comum	5		5	5	3	4	5	4	5	4			3	4	5	5	4	5	5	5	76	4,5	5	0,70
10	Mostro claramente quais as minhas expectativas relativamente ao desempenho da equipa	4		5	5	3	4	4	4	5	4			4	4	5	5	4	4	4	4	72	4,2	4	0,55
11	Proporciono aos meus colaboradores toda a informação relevante para realizarem eficazmente as suas funções	5		5	5	4	4	5	4	4	4			4	4	5	5	4	5	5	5	77	4,5	5	0,50
12	Proporciono resposta aos meus colaboradores, atempadamente e de modo específico, sobre o seu desempenho	5		5	5	3	4	5	4	5	4			4	3	5	5	4	4	4	5	74	4,4	5	0,68

13	Cumpro os meus compromissos para com os meus colaboradores	5		5	5	5	4	5	4	5	4			4	5	5	5	4	5	5	4	79	4,6	5	0,48
14	Dou poderes aos meus colaboradores para eles tomarem decisões por si próprios	5		3	5	4	4	5	4	4	4			4	2	5	4	4	4	5	5	71	4,2	4	0,78
15	Faço com que os meus colaboradores se sintam membros valiosos da equipa	5		5	5	3	4	5	5	5	4			4	3	5	5	5	5	5	5	78	4,6	5	0,69
16	Trato os meus colaboradores com dignidade e respeito	5		5	5	5	4	5	5	5	4			4	5	5	5	5	5	5	5	82	4,8	5	0,38
17	Trato os membros da equipa de modo justo, independentemente da raça, religião, sexo ou nacionalidade	5		5	5	5	4	5	5	5	4			4	5	5	5	5	5	5	5	82	4,8	5	0,38
18	Sempre que os meus colaboradores fazem um bom trabalho, dou-lhes conta disso	5		5	5	4	4	5	5	5	4			4	2	5	5	5	5	5	5	78	4,6	5	0,77
19	Observo com os meus colaboradores os mesmos padrões que estabeleço para mim próprio	5		3	5	2	4	5	5	4	4			4	2	5	5	5	5	4	4	71	4,2	5	0,98
20	Encorajo os membros da minha equipa a comunicarem de modo franco e honesto comigo	5		5	5	3	4	5	5	5	4			5	4	5	5	5	5	4	5	79	4,6	5	0,59
21	Mostro sensibilidade às necessidades pessoais dos meus colaboradores, não relacionadas com o trabalho	5		5	5	4	4	5	5	5	4			4	3	5	5	4	4	5	5	77	4,5	5	0,61
22	Ajudo os meus colaboradores a obterem os recursos necessários à realização eficaz do seu trabalho	5		5	5	4	4	5	5	5	4			4	4	5	5	5	5	4	5	79	4,6	5	0,48
23	Realizo e mostro disponibilidade para reuniões e encontros com os meus colaboradores	5		5	5	4	4	5	5	5	4			5	4	5	5	5	5	5	5	81	4,8	5	0,42
24	Informo os meus colaboradores da existência de oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal e encorajo-os a aproveitá-las	5		5	5	4	4	5	4	5	4			4	4	5	5	4	5	5	5	78	4,6	5	0,49
25	Valorizo os contributos de todas as pessoas independentemente do nível hierárquico em que se situam (Direção, Equipa, Alunos, Encarregados de Educação, Assistentes Operacionais, Coordenadores...)	5		5	5	5	4	5	5	5	4			4	4	5	5	5	5	5	5	81	4,8	5	0,42

26	Refiro frequentemente aos meus colaboradores a importância da qualidade e da melhoria contínua	3		5	5	3	4	5	4	5	4			4	3	5	5	5	5	4	5	74	4,4	5	0,76
27	Solicito aos meus colaboradores uma opinião acerca do respetivo desempenho e ajo em conformidade	5		3	5	2	4	5	4	5	4			4	3	5	5	4	5	4	5	72	4,2	5	0,88
28	Encorajo os meus colaboradores a fazerem sugestões e utilizo-as para definir os objetivos do seu trabalho	5		5	5	4	4	5	4	4	4			4	4	5	5	5	5	5	5	78	4,6	5	0,49
29	Utilizo os conhecimentos, competências e capacidades dos membros da minha equipa	5		5	5	4	4	5	4	5	4			4	3	5	5	5	5	5	5	78	4,6	5	0,60
30	A Direção encoraja-me e aceita pontos de vista diferentes dos seus	4		3	5	5	4	4	4	4	4			4	4	4	4	4	5	5	4	71	4,2	4	0,51
31	Consigo manter relações cordiais e profícuas com todos os elementos da comunidade educativa	5		5	5	5	4	5	4	5	4			3	4	5	5	5	4	5	5	78	4,6	5	0,60


Fonte: Elaboração própria

2382

 Não responderam

Média

4,5

 PB's que não exercem as funções de coordenadores da BE

Apêndice VI - Nível de Liderança por Domínio e Comparação com Rego

Nível de Liderança por Domínio e Comparação com Rego (2007)

Coaching/apoio

Afirmação nº	Score médio
3	4,8
8	4,5
23	4,8
Soma	14,1
Média	4,7
Rego (2007)	3,5

Justiça

Afirmação nº	Score médio
16	4,8
17	4,8
19	4,2
Soma	13,8
Média	4,6
Rego (2007)	4,3

Comunicação

Afirmação nº	Score médio
10	4,2
11	4,5
20	4,6
31	4,6
Soma	18,0
Média	4,5
Rego (2007)	3,5

Integridade e respeito

Afirmação nº	Score médio
13	4,6
21	4,5
30	4,2
Soma	13,4
Média	4,5
Rego (2007)	3,9

Criação do espírito de equipa

Afirmação nº	Score médio
4	4,4
7	4,6
9	4,5
15	4,6
28	4,6
Soma	22,6
Média	4,5
Rego (2007)	3,5

Participação/empowerment

Afirmação nº	Score médio
1	4,6
14	4,2
25	4,8
29	4,6
Soma	18,1
Média	4,5
Rego (2007)	3,9

Domínio	Diferença presente estudo/ Rego (2007)
Coaching	1,2
Comunicação	1
Cri. Esp eq	1
Justiça	0,3
Integ/ respeito	0,6
Part/Empower.	0,6
Feedback	1,1
Valor. Colab.	0,8
Emp. Qual.	1

**Feedback facultado aos
colaboradores**

Afirmação nº	Score médio
12	4,4
18	4,6
Soma	8,9
Média	4,5

Rego (2007) 3,4

Valorização dos colaboradores

Afirmação nº	Score médio
2	4,6
5	4,5
24	4,6
Soma	13,7
Média	4,6

Rego (2007) 3,8

**Empenhamento na qualidade e
melhoria contínua**

Afirmação nº	Score médio
6	4,3
22	4,6
26	4,4
27	4,2
Soma	17,5
Média	4,4

Rego (2007) 3,4

Fonte: Elaboração própria com base em Rego (2007, p.64)

Apêndices

Apêndice I - Lista de Contactos das Escolas/Agrupamentos

Escola/Agrupamento - Distrito da Guarda	Telefone	e-mail	Nº PB's	Tipo de horário
Agrupamento de Escolas de Aguiar da Beira	232 689 030	info@eb23-aguiar-beira.rcts.pt	1	comp.
Agrupamento de Escolas de Almeida	271 574 112	agrupamentodeescolasde.almeida@gmail.com	1	comp.
Agrupamento de Escolas de Celorico da Beira	271 742 415	geral@eb23sacaduracabral.eu	x	
Agrupamento de Escolas de Fig de Cast. Rodrigo	271 311 156	info@esec-f-castelo-rodrigo.rcts.pt	1	comp.
Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres	271 700 110	info@eps-fornos-algodres.rcts.pt	1	comp.
Agrupamento de Escolas de Gouveia	238 774 498	info@esec-gouveia.rcts.pt	2	comp.
Agrup. De Esc. Carolina Beatriz Ângelo	271 205 040	info@eb23-guarda-sequeira.rcts.pt	1	comp.
Agrup. De Esc. Da Zona Urbana da Guarda	271 211 537	secretaria@aeaug.pt	2	comp.
Agrupamento de Escolas de S. Miguel	271 238 260	secretaria@eb23-s-miguel.rcts.pt	2	comp.
Escola Secundária Afonso de Albuquerque	271 223 377	direccao@esaag.pt	1	comp.
Escola Secundária da Sé	271 227 004	info@esec-se-guarda.rcts.pt	1	comp.
Agrupamento de Escolas de Manteigas	275 980 040	escola.basica.manteigas@sapo.pt	1	13 h
Agrupamento de Escolas da Meda	279 880 010	escolaeb23smeda@eps-meda.rcts.pt	1	comp.
Agrupamento de Escolas de Pinhel	271 413 396	info@esec-pinhel.rcts.pt	2	comp.
Agrupamento de Escolas do Sabugal	271 753 490	esabugal@gmail.com	1	
Agrupamento de Escolas de Seia	238 315 717	geral@aeseia.pt	2	comp.
Agrupamento de Escolas Dr. Guilherme Correia de Carvalho, Seia	238 310 160	eb23seia@prof2000.pt	2	comp.
Agrupamento de Escolas de Trancoso	271 811 176	info@anesbandarra.net	2	comp.
			total	24

Fonte: Elaboração própria mediante consulta do site: http://www.drec.min-edu.pt/pub_apps/aplicacoes/contactosescolas/Default.aspx em 2012/05/25

Apêndice II - Questionário

Questionário Liderança e Inteligência Emocional nas Bibliotecas Escolares

Este questionário insere-se num projeto de investigação sobre "Liderança e Inteligência Emocional nas Bibliotecas Escolares" no âmbito do seminário incluído no mestrado em Educação e Organização de Bibliotecas Escolares, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico da Guarda. As informações aqui recolhidas são anónimas e serão utilizadas para os fins do estudo.

*Obrigatório

Sexo *

- Feminino
 Masculino

Idade *

Grau Académico *

- Bacharelato
 Licenciatura
 Pós-graduação
 Mestrado
 Doutoramento

Cargo ocupado na Biblioteca Escolar *

- Coordenador com 2 ou mais professores bibliotecários
 Professor bibliotecário com outro coordenador
 Professor bibliotecário único na Escola/Agrupamento (com a totalidade das horas)
 Professor bibliotecário com 13 horas

Tipo de estabelecimento onde exerce funções *

- Escola não agrupada com menos de 400 alunos
 Escola não agrupada com mais de 400 alunos
 Agrupamento de escolas com menos de 400 alunos
 Agrupamento de escolas com mais de 400 alunos

Anos de experiência na função de professor(a) bibliotecário(a) - (total) *

Questionário

Com base na sua experiência enquanto professor(a) bibliotecário(a) e tendo em consideração a Escola/Agrupamento onde exerce funções, indique, com a ajuda da escala fornecida, em que medida está de acordo com as afirmações relativas à sua realidade.

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei/não respondo	Concordo	Concordo totalmente
Raramente penso acerca do que estou a sentir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreendo os meus sentimentos e emoções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não lido bem com as críticas que me fazem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando algum amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reajo com calma quando estou sob tensão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não reparo nas minhas reações emocionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou indiferente à felicidade dos outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo permanecer calmo(a) mesmo quando os outros ficam zangados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me bem quando um amigo meu/minha recebe um elogio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nunca tomo em conta os meus sentimentos para orientar a minha vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando sou derrotado (a) num jogo, perco o controlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sofrimento alheio não me afeta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo acalmar-me sempre que estou furioso(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreendo as causas das minhas emoções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou indiferente aos ferimentos num animal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fico alegre quando vejo as pessoas em meu redor felizes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalmente encorajo-me a mim próprio(a) para dar o meu melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fico alegre quando vejo as pessoas em meu redor felizes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Normalmente encorajome a mim próprio(a) para dar o meu melhor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Percebo bem os sentimentos das pessoas com quem me relaciono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo perceber as emoções e os sentimentos dos meus amigos vendo os seus comportamentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dou o melhor de mim para alcançar os objetivos a que me propus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É difícil para mim aceitar uma crítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De uma forma geral costumo estabelecer objetivos para mim próprio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sei bem o que sinto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nota:

No caso de não liderar a equipa da sua biblioteca escolar, por incluir uma equipa e ser liderado pelo coordenador, o preenchimento deste questionário acaba aqui. Clique no botão "Enviar" que se encontra no fim deste questionário. Obrigada pelo seu contributo. Caso seja o(a) coordenador(a) agradeço que complete o seu preenchimento.

	Discordo totalmente	Discordo	Não sei/não respondo	Concordo	Concordo totalmente
Permito que os meus colaboradores participem nas decisões que os afetam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encorajo os meus colaboradores e aceito os pontos de vista diferentes dos meus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostro-me habitualmente acessível quando os meus colaboradores precisam de discutir comigo um problema ou assunto particular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomo medidas destinadas a resolver conflitos e desacordos na equipa, sempre que necessário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aproveito as competências dos meus colaboradores quando isso se revela apropriado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desafio regularmente os meus colaboradores a melhorarem continuamente a sua eficácia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encorajo e facilito o trabalho de equipa e a cooperação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcione apoio e orientação aos meus colaboradores sobre o modo como eles podem melhorar o seu desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Congrego os membros da minha equipa em torno de um objetivo comum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostro claramente quais as minhas expectativas relativamente ao desempenho da equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcione aos meus colaboradores toda a informação relevante para realizarem eficazmente as suas funções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporcione resposta aos meus colaboradores, atempadamente e de modo específico, sobre o seu desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cumpro os meus compromissos para com os meus colaboradores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dou poderes aos meus colaboradores para eles tomarem decisões por si próprios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço com que os meus colaboradores se sintam membros valiosos da equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trato os meus colaboradores com dignidade e respeito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trato os membros da equipa de modo justo, independentemente da raça, religião, sexo ou nacionalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sempre que os meus colaboradores fazem um bom trabalho, dou-lhes conta disso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observo com os meus colaboradores os mesmos padrões que estabeleço para mim próprio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encorajo os membros da minha equipa a comunicarem de modo franco e honesto comigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mostro sensibilidade às necessidades pessoais dos meus colaboradores, não relacionadas com o trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ajudo os meus colaboradores a obterem os recursos necessários à realização eficaz do seu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizo e mostro disponibilidade para reuniões e encontros com os meus colaboradores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informo os meus colaboradores da existência de oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal e encorajo-os a aproveitá-las	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valorizo os contributos de todas as pessoas independentemente do nível hierárquico em que se situam (Direção, Equipa, Alunos, Encarregados de Educação, Assistentes Operacionais, Coordenadores...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Refiro frequentemente aos meus colaboradores a importância da qualidade e da melhoria contínua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicito aos meus colaboradores uma opinião acerca do respetivo desempenho e aio em conformidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encorajo os meus colaboradores a fazerem sugestões e utilizo-as para definir os objetivos do seu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo os conhecimentos, competências e capacidades dos membros da minha equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Direção encoraja-me e aceita pontos de vista diferentes dos seus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consgo manter relações cordiais e proficuas com todos os elementos da comunidade educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte:

Rego, Arménio (2010). Comunicação Pessoal e Organizacional - Manual de Exercícios. Edições Sílabo. Lisboa. (adaptado)

Obrigada pela sua colaboração. Clique, por favor, no botão "Enviar".

Cristina Dias

[Enviar](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários Google.

Tecnologia do [Google Docs](#)

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)

Apêndice III - Resultados do Nível da Inteligência Emocional

Nº	Questões IE	Resultados																		Total	Média	Moda	Desv. Pad.		
1	Raramente penso acerca do que estou a sentir.	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5	92	4,6	5	0,58	
2	Compreendo os meus sentimentos e emoções.	4	5	5	4	4	4	5	5	4	2	4	4	2	3	5	4	5	4	4	5	82	4,1	4	0,89
3	Não lido bem com as críticas que me fazem.	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	81	4,1	4	0,50
4	Quando algum amigo meu ganha um prémio, sinto-me feliz por ele.	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	5	94	4,7	5	0,46
5	Reajo com calma quando estou sob tensão.	2	4	3	4	2	1	2	4	5	4	4	2	4	4	4	4	4	2	2	5	66	3,3	4	1,14
6	Não reparo nas minhas reações emocionais.	1	4	4	4	2	4	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	5	80	4,0	4	0,95
7	Sou indiferente à felicidade dos outros.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	3	1	5	5	5	5	5	5	92	4,6	5	0,97
8	Consigo permanecer calmo(a) mesmo quando os outros ficam zangados	2	4	4	3	2	1	4	5	4	4	4	4	4	2	5	4	3	3	2	5	69	3,5	4	1,12
9	Sinto-me bem quando um amigo meu/minha recebe um elogio.	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	93	4,7	5	0,48
10	Nunca tomo em conta os meus sentimentos para orientar a minha vida.	5	5	5	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4	3	5	5	4	4	4	4	88	4,4	4	0,58
11	Quando sou derrotado(a) num jogo, perco o controlo.	5	5	3	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	5	90	4,5	5	0,59
12	O sofrimento alheio não me afeta.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	98	4,9	5	0,30
13	Consigo acalmar-me sempre que estou furioso(a).	5	4	2	4	2	4	4	5	4	4	4	3	4	4	5	4	4	3	3	4	76	3,8	4	0,81
14	Compreendo as causas das minhas emoções.	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	2	5	4	4	2	4	4	80	4,0	4	0,84
15	Sou indiferente aos ferimentos num animal.	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	95	4,8	5	0,43
16	Fico alegre quando vejo as pessoas em meu redor felizes.	5	5	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	1	5	5	4	5	5	5	91	4,6	5	0,92
17	Normalmente encorajo-me a mim próprio(a) para dar o meu melhor.	5	5	3	5	4	4	4	5	5	2	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	85	4,3	4	0,77
18	Percebo bem os sentimentos das pessoas com quem me relaciono.	5	5	2	4	2	4	4	4	5	4	4	4	3	3	5	4	4	4	4	4	78	3,9	4	0,83
19	Consigo perceber as emoções e os senti/ dos meus amigos vendo os seus comporta/.	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	3	3	5	4	4	4	3	4	84	4,2	4	0,68
20	Dou o melhor de mim para alcançar os objetivos a que me propus.	5	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	94	4,7	5	0,46
21	É difícil para mim aceitar uma crítica.	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	4	4	86	4,3	4	0,46
22	De uma forma geral costumo estabelecer objetivos para mim próprio.	5	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	5	92	4,6	5	0,49
23	Sei bem o que sinto.	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	4	5	4	3	5	4	5	3	4	5	87	4,4	5	0,65

1973

Afirmações c/ a pontuação invertida de acordo com Rego (2007, p. 53)

Média

4,3

4,3

**Apêndice IV - Nível de Inteligência Emocional dos Professores Bibliotecários
por Dimensão e Comparação com Rego**

Nível de IE dos PB's por Dimensão e Comparação com Rego (2007)

	Itens			Soma	Divisão pelo nº de itens
	1	6	10		
Atenção às emoções próprias	4,6	4	4,4	13	4,3
Sensibilidade às emoções alheias	4,6	4,9	4,8	14,3	4,8
Maturidade emocional (autocontrolo perante as críticas)	4,1	4,5	4,3	12,9	4,3
Empatia e contágio emocional	4,7	4,7	4,6	13,9	4,6
Compreensão das causas das emoções próprias	4,1	3,8	4,4	12,3	4,1
Auto-encorajamento (uso das emoções)	4,3	4,7	4,6	13,6	4,5
Compreensão das emoções dos outros	3,9	4,2		8,1	4,1
Autocontrolo emocional	3,3	3,5	3,8	10,6	3,5

Estudo de Rego (2007) - escala 7 pontos	Conversão para escala de 5 pontos	Varição presente estudo/Rego (2007)
5,2	3,7	0,6
5,5	3,9	0,8
5	3,6	0,7
5,4	3,9	0,8
5,1	3,6	0,4
5,2	3,7	0,8
4,9	3,5	0,6
4,4	3,1	0,4

Fonte: Elaboração própria com base em Rego (2007, p.53)

Apêndice V – Resultados do Nível de Liderança

Resultados do Nível de Liderança


																			Total	Média	Moda	Desv. Pad.			
1	Permito que os meus colaboradores participem nas decisões que os afetam	5		5	5	4	4	5	4	5	4			4	4	5	5	5	4	5	5	78	4,6	5	0,49
2	Encorajo os meus colaboradores e aceito os pontos de vista diferentes dos meus	3		5	5	4	5	5	5	5	4			4	4	5	5	5	5	4	5	78	4,6	5	0,60
3	Mostro-me habitualmente acessível quando os meus colaboradores precisam de discutir comigo um problema ou assunto particular	5		5	5	5	5	5	5	5	4			4	4	5	5	5	5	4	5	81	4,8	5	0,42
4	Tomo medidas destinadas a resolver conflitos e desacordos na equipa, sempre que necessário	5		3	5	3	5	4	5	5	4			3	4	5	5	4	5	4	5	74	4,4	5	0,76
5	Aproveito as competências dos meus colaboradores quando isso se revela apropriado	5		5	5	4	4	5	5	5	4			4	4	5	4	4	5	4	5	77	4,5	5	0,50
6	Desafio regularmente os meus colaboradores a melhorarem continuamente a sua eficácia	5		5	5	2	4	4	5	5	4			3	4	5	4	5	5	3	5	73	4,3	5	0,89
7	Encorajo e facilito o trabalho de equipa e a cooperação	5		5	5	4	4	4	5	5	4			4	4	5	5	5	5	4	5	78	4,6	5	0,49
8	Proporciono apoio e orientação aos meus colaboradores sobre o modo como eles podem melhorar o seu desempenho	5		5	5	4	4	4	5	5	4			4	4	5	5	4	5	4	5	77	4,5	5	0,50
9	Congrego os membros da minha equipa em torno de um objetivo comum	5		5	5	3	4	5	4	5	4			3	4	5	5	4	5	5	5	76	4,5	5	0,70
10	Mostro claramente quais as minhas expectativas relativamente ao desempenho da equipa	4		5	5	3	4	4	4	5	4			4	4	5	5	4	4	4	4	72	4,2	4	0,55
11	Proporciono aos meus colaboradores toda a informação relevante para realizarem eficazmente as suas funções	5		5	5	4	4	5	4	4	4			4	4	5	5	4	5	5	5	77	4,5	5	0,50
12	Proporciono resposta aos meus colaboradores, atempadamente e de modo específico, sobre o seu desempenho	5		5	5	3	4	5	4	5	4			4	3	5	5	4	4	4	5	74	4,4	5	0,68

13	Cumpro os meus compromissos para com os meus colaboradores	5		5	5	5	4	5	4	5	4			4	5	5	5	4	5	5	4	79	4,6	5	0,48
14	Dou poderes aos meus colaboradores para eles tomarem decisões por si próprios	5		3	5	4	4	5	4	4	4			4	2	5	4	4	4	5	5	71	4,2	4	0,78
15	Faço com que os meus colaboradores se sintam membros valiosos da equipa	5		5	5	3	4	5	5	5	4			4	3	5	5	5	5	5	5	78	4,6	5	0,69
16	Trato os meus colaboradores com dignidade e respeito	5		5	5	5	4	5	5	5	4			4	5	5	5	5	5	5	5	82	4,8	5	0,38
17	Trato os membros da equipa de modo justo, independentemente da raça, religião, sexo ou nacionalidade	5		5	5	5	4	5	5	5	4			4	5	5	5	5	5	5	5	82	4,8	5	0,38
18	Sempre que os meus colaboradores fazem um bom trabalho, dou-lhes conta disso	5		5	5	4	4	5	5	5	4			4	2	5	5	5	5	5	5	78	4,6	5	0,77
19	Observo com os meus colaboradores os mesmos padrões que estabeleço para mim próprio	5		3	5	2	4	5	5	4	4			4	2	5	5	5	5	4	4	71	4,2	5	0,98
20	Encorajo os membros da minha equipa a comunicarem de modo franco e honesto comigo	5		5	5	3	4	5	5	5	4			5	4	5	5	5	5	4	5	79	4,6	5	0,59
21	Mostro sensibilidade às necessidades pessoais dos meus colaboradores, não relacionadas com o trabalho	5		5	5	4	4	5	5	5	4			4	3	5	5	4	4	5	5	77	4,5	5	0,61
22	Ajudo os meus colaboradores a obterem os recursos necessários à realização eficaz do seu trabalho	5		5	5	4	4	5	5	5	4			4	4	5	5	5	5	4	5	79	4,6	5	0,48
23	Realizo e mostro disponibilidade para reuniões e encontros com os meus colaboradores	5		5	5	4	4	5	5	5	4			5	4	5	5	5	5	5	5	81	4,8	5	0,42
24	Informo os meus colaboradores da existência de oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal e encorajo-os a aproveitá-las	5		5	5	4	4	5	4	5	4			4	4	5	5	4	5	5	5	78	4,6	5	0,49
25	Valorizo os contributos de todas as pessoas independentemente do nível hierárquico em que se situam (Direção, Equipa, Alunos, Encarregados de Educação, Assistentes Operacionais, Coordenadores...)	5		5	5	5	4	5	5	5	4			4	4	5	5	5	5	5	5	81	4,8	5	0,42

26	Refiro frequentemente aos meus colaboradores a importância da qualidade e da melhoria contínua	3		5	5	3	4	5	4	5	4			4	3	5	5	5	5	4	5	74	4,4	5	0,76
27	Solicito aos meus colaboradores uma opinião acerca do respetivo desempenho e ajo em conformidade	5		3	5	2	4	5	4	5	4			4	3	5	5	4	5	4	5	72	4,2	5	0,88
28	Encorajo os meus colaboradores a fazerem sugestões e utilizo-as para definir os objetivos do seu trabalho	5		5	5	4	4	5	4	4	4			4	4	5	5	5	5	5	5	78	4,6	5	0,49
29	Utilizo os conhecimentos, competências e capacidades dos membros da minha equipa	5		5	5	4	4	5	4	5	4			4	3	5	5	5	5	5	5	78	4,6	5	0,60
30	A Direção encoraja-me e aceita pontos de vista diferentes dos seus	4		3	5	5	4	4	4	4	4			4	4	4	4	4	5	5	4	71	4,2	4	0,51
31	Consigo manter relações cordiais e profícuas com todos os elementos da comunidade educativa	5		5	5	5	4	5	4	5	4			3	4	5	5	5	4	5	5	78	4,6	5	0,60


Fonte: Elaboração própria

2382

 Não responderam

Média

4,5

 PB's que não exercem as funções de coordenadores da BE

Apêndice VI - Nível de Liderança por Domínio e Comparação com Rego

Nível de Liderança por Domínio e Comparação com Rego (2007)

Coaching/apoio

Afirmação nº	Score médio
3	4,8
8	4,5
23	4,8
Soma	14,1
Média	4,7
Rego (2007)	3,5

Justiça

Afirmação nº	Score médio
16	4,8
17	4,8
19	4,2
Soma	13,8
Média	4,6
Rego (2007)	4,3

Comunicação

Afirmação nº	Score médio
10	4,2
11	4,5
20	4,6
31	4,6
Soma	18,0
Média	4,5
Rego (2007)	3,5

Integridade e respeito

Afirmação nº	Score médio
13	4,6
21	4,5
30	4,2
Soma	13,4
Média	4,5
Rego (2007)	3,9

Criação do espírito de equipa

Afirmação nº	Score médio
4	4,4
7	4,6
9	4,5
15	4,6
28	4,6
Soma	22,6
Média	4,5
Rego (2007)	3,5

Participação/empowerment

Afirmação nº	Score médio
1	4,6
14	4,2
25	4,8
29	4,6
Soma	18,1
Média	4,5
Rego (2007)	3,9

Domínio	Diferença presente estudo/ Rego (2007)
Coaching	1,2
Comunicação	1
Cri. Esp eq	1
Justiça	0,3
Integ/ respeito	0,6
Part/Empower.	0,6
Feedback	1,1
Valor. Colab.	0,8
Emp. Qual.	1

**Feedback facultado aos
colaboradores**

Afirmação nº	Score médio
12	4,4
18	4,6
Soma	8,9
Média	4,5

Rego (2007) 3,4

Valorização dos colaboradores

Afirmação nº	Score médio
2	4,6
5	4,5
24	4,6
Soma	13,7
Média	4,6

Rego (2007) 3,8

**Empenhamento na qualidade e
melhoria contínua**

Afirmação nº	Score médio
6	4,3
22	4,6
26	4,4
27	4,2
Soma	17,5
Média	4,4

Rego (2007) 3,4

Fonte: Elaboração própria com base em Rego (2007, p.64)