



**CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO  
EM ADMINISTRAÇÃO  
E GESTÃO EDUCACIONAL**

RESEARCH PATHS  
IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION  
AND MANAGEMENT

Cláudia Neves | Susana Henriques | 2023



# FICHA TÉCNICA

## TÍTULO

CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL  
RESEARCH PATHS IN EDUCATIONAL ADMINISTRATION AND MANAGEMENT

## AUTORES

Cláudia Neves [Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0002-8175-4749](https://orcid.org/0000-0002-8175-4749)

Susana Henriques [Iscte – Instituto Universitário de Lisboa / Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte); Universidade Aberta]

ORCID: [0000-0002-7506-1401](https://orcid.org/0000-0002-7506-1401)

## REVISÃO

Paula Silva

## EDIÇÃO

Universidade Aberta 2023

## PRODUÇÃO

Serviços de Produção Digital da Universidade Aberta

## COLEÇÃO

CIÊNCIA E CULTURA, N.º 26

## ISBN

978-972-674-953-0

## DOI

<https://doi.org/10.34627/uab.cc.26>



Este livro é editado sob a Creative Commum Licence, CC BY-NC-SA 4.0  
De acordo com os seguintes termos:  
Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.



# RESUMO

A presente publicação pretende celebrar a produção científica desenvolvida na área da administração e gestão educacional na Universidade Aberta. Reúne um conjunto de trabalhos desenvolvidos nos últimos anos por diplomados do Mestrado de Administração e Gestão Educacional para assinalar as 22 edições do curso celebradas em 2022. São perspectivas diversificadas sobre temas igualmente diversos que ilustram não só a qualidade das dissertações produzidas, como também, a complexidade que envolve a administração educacional. Para fomentar outras perspectivas e experiências noutros contextos que não exclusivamente o da Universidade Aberta, esta publicação acolhe também um artigo da autoria da professora Leonor L. Torres que nos oferece uma reflexão sobre a relevância da formação especializada em administração educacional e os contributos desta formação para a identidade dos diretores e gestores escolares. As atuais coordenadoras do curso fazem, também, um balanço da produção científica realizada no âmbito deste mestrado potenciando os aspetos que o futuro deverá considerar para apostar na melhoria da qualidade desta formação especializada.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Administração e gestão Educacional, Liderança Educacional, Política Educativa, Formação Especializada em Administração Educacional, Investigação em Administração Educacional.

# ABSTRACT

This publication aims to celebrate the scientific production developed in the field of educational administration and management at Universidade Aberta. It gathers a set of papers developed in recent years by graduates of the Master's in Educational Administration and Management to mark the 22nd edition of the programme, celebrated in 2022. They are diverse perspectives on equally diverse themes that illustrate not only the quality of the dissertations produced, but also the complexity involved in educational administration. To encourage other perspectives and experiences in contexts other than Universidade Aberta's, this publication also includes an article by Professor Leonor L. Torres, who offers a reflection on the relevance of specialized training in educational administration and the contributions of this training to the identity of school directors and managers. The current coordinators of the programme also make an assessment of the scientific production carried out in the context of this master's degree, highlighting the aspects that the future should consider in order to improve the quality of this specialized training.

## **KEYWORDS**

Educational Administration and Management, Educational Leadership, Educational Policy, Specialized Training in Educational Administration, Research in Educational Administration.





# ÍNDICE

## **O QUE ESPERAR DESTA PUBLICAÇÃO**

Cláudia Neves & Susana Henriques

### **CAPÍTULO 1**

FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL:  
SEIS APONTAMENTOS REFLEXIVOS

Leonor L. Torres

### **CAPÍTULO 2**

A VOZ DOS ALUNOS DO ENSINO PROFISSIONAL NUM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS  
Cristina Larguinho, Marta Abelha & Susana Henriques

### **CAPÍTULO 3**

REABERTURA ESCOLAS EM TEMPO DE COVID19: PRÁTICAS INCLUSIVAS EM ESCOLAS DO  
BARLAVENTO ALGARVIO

Ana Rita Alves & Darlinda Moreira

### **CAPÍTULO 4**

DESAFIOS E LIMITAÇÕES ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESTABELECIMENTO PRISIONAL  
Maria do Carmo Soares de Almeida & Susana Henriques

### **CAPÍTULO 5**

O DIRETOR DE TURMA: UM ATOR ENTRE A UTOPIA E A BUROCRACIA

Maria Castela Lopes & Cláudia Neves

### **CAPÍTULO 6**

PERCEÇÕES DA MUDANÇA. UM ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS DO MESMO  
AGRUPAMENTO

Fernando Matos & Ana Patrícia Almeida

### **CAPÍTULO 7**

ENVOLVIMENTO PARENTAL: UM ESTUDO NUMA ESCOLA PRIVADA SITUADA NA REGIÃO  
DO ALGARVE

Paula Lourenço & Darlinda Moreira

### **CAPÍTULO 8**

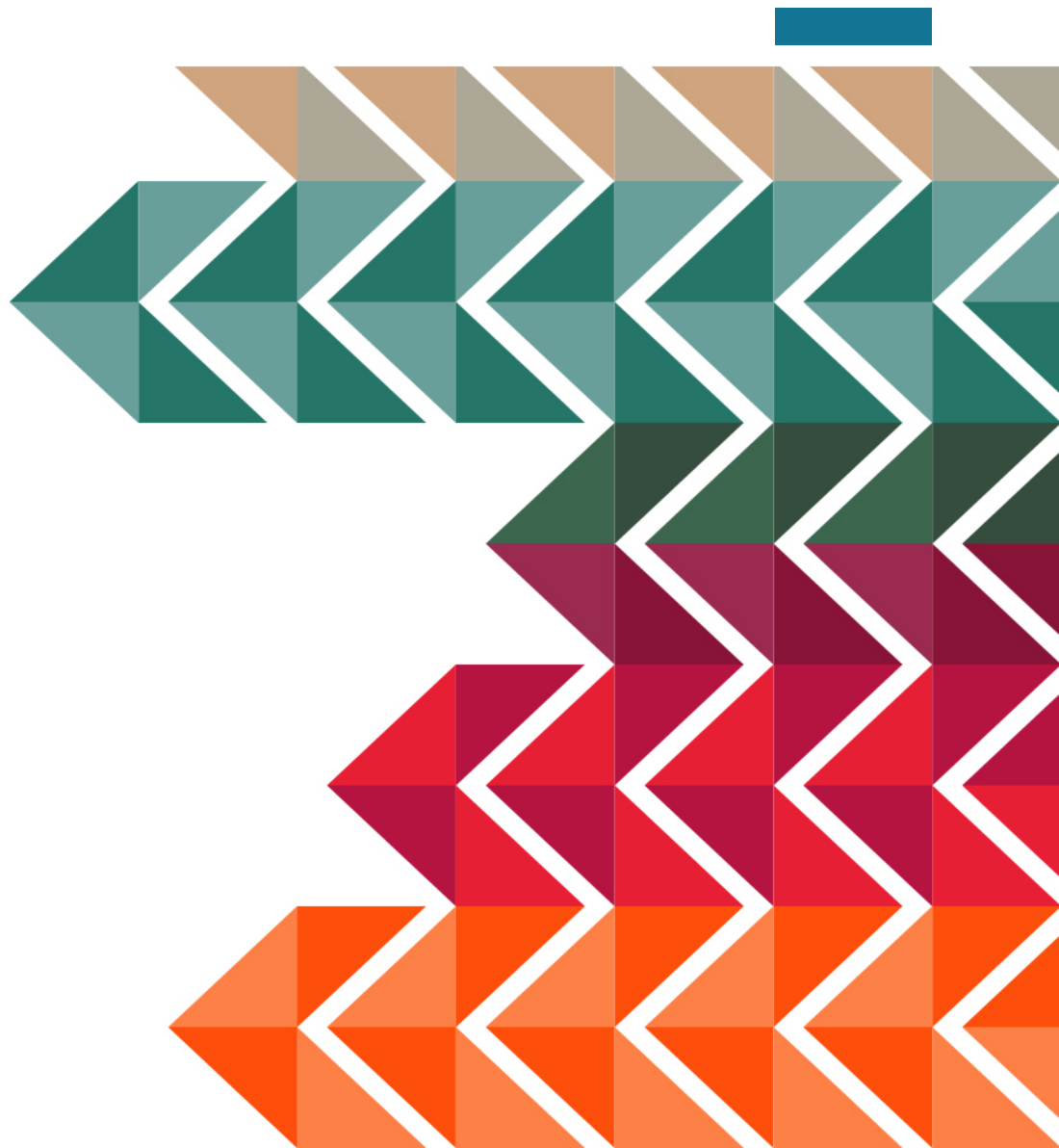
PERCEÇÃO DA COMPLEXIDADE NA LIDERANÇA ESCOLAR DURANTE A CRISE COVID19  
Carlos Silva & Cláudia Neves

### **CAPÍTULO 9**

SER PELAS ARTES: CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO PELA ARTE PARA A MUDANÇA DO CLIMA  
ORGANIZACIONAL

Simão Matos, Ana Patrícia Almeida & Cláudia Neves

# CAPÍTULO 6





# PERCEÇÕES DA MUDANÇA. ESTUDO DE CASO EM DUAS ESCOLAS DO MESMO AGRUPAMENTO

**Fernando Matos** [Agrupamento de Escolas do Restelo e Le@d]  
ORCID: [0009-0002-1378-2059](https://orcid.org/0009-0002-1378-2059)

**Ana Patrícia Almeida** [Universidade Aberta]  
ORCID: [0000-0001-5242-8285](https://orcid.org/0000-0001-5242-8285)

## RESUMO

Atualmente qualquer organização é continuamente confrontada com desafios que obrigam a sua liderança a promover iniciativas de mudança para assegurar a respetiva sustentabilidade. Os processos de mudança são vividos pelos atores organizacionais num contexto multidimensional complexo. As experiências individuais e de grupo fazem emergir em cada sujeito percepções diferentes que acabam por modular, diferenciadamente, a sua resposta diante da mudança.

Na investigação procuraram-se identificar os principais fatores que determinam as reações dos indivíduos de uma organização escolar portuguesa às iniciativas de mudança e avaliar se aqueles são influenciados pelas percepções da liderança e do clima organizacional.

A investigação assumiu-se como um estudo de caso tendo sido seguida uma metodologia mista assente em questionários, que envolveram 95 professores, e em entrevistas em grupo focal com dois grupos de entrevistados.

Identificaram-se fatores de ordem emocional e de resistência cognitiva como os mais determinantes das reações dos professores às iniciativas de mudança. Eles são enfatizados por um estilo de liderança pouco atuante e distante dos professores, sendo estas características da liderança amplificadas por alguns componentes do clima de escola que acabam por retroalimentar os referidos fatores.

**Palavras-chave:** mudança; liderança; clima de escola.

## INTRODUÇÃO

A escola é vista habitualmente como uma organização cuja finalidade é promover a educação das sucessivas gerações. A educação é uma atividade humana onde confluem diversos intervenientes e, por isso, estes são influenciados pela escola e esta é influenciada por aqueles num processo singular, complexo e com permanentes desafios para todas as partes envolvidas.

A conceção de escola tem evoluído nas últimas décadas e tem vindo a ser vista como uma organização dinâmica, aberta e em permanente interação com outras organizações, vendo-se obrigada, por isso, a uma permanente adaptação que obriga a sua liderança e os demais atores da organização a modificar o *status quo* instalado. Esta mudança acaba por alimentar tensões e reações diversas que frequentemente interferem com a finalidade principal da organização escolar – a educação.

Como refere Ana Matos (1997), a escola deixou de ser uma simples organização social, para passar a ser vista como uma organização singular, com finalidades, valores, regras, comportamentos, sentimentos e perceções próprias, influenciada pelas características do seu território, pelos traços psicológicos dos seus atores e pela cultura própria que lhe é característica. Desta forma, a escola tem uma dimensão cultural cujas manifestações se revelam importantes para a análise e compreensão dos fenómenos nela observados.

Sendo a escola uma organização cada vez mais aberta ao mundo, nos últimos anos tem sido confrontada com novos domínios do saber e da tecnologia e a sua matriz interventiva na sociedade passou, necessariamente, a ter outras exigências. “Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana” (Nóvoa, 1992, p.16). Mais recentemente, Fullan (2015) reitera a importância de se continuarem a estudar as organizações escolares, nomeadamente, a sua dinâmica de mudança organizacional: “Working on meaning and definition of change is all the more important these days because large-scale and more complex reforms are being attempted, and thus more is at stake” (p. 33). Assim, Fullan (2015) convida a que nos foquemos sobre a importância do contexto de mudança permanente com que as organizações escolares se confrontam, dando assim o mote para a realização de um estudo de caso que passamos a descrever ao longo do presente artigo.

A investigação desenvolveu-se numa escola básica com 2.º e 3.º ciclos (EB23) e numa escola secundária (ES) de um Agrupamento de Escolas de Lisboa ocidental. A população escolar, nas duas escolas, era de 1532 alunos para um total de 2316 na organização. A EB23 serve uma população escolar heterogénea recebendo, tradicionalmente, alunos de bairros sociais vizinhos com resultados escolares mais baixos, problemas de sociabilidade significativos e baixas expectativas. A ES serve alunos com perfil socioeconómico elevado e com grandes expectativas académicas. Esta escola ficava habitualmente bem posicionada nos rankings de escolas. Ao nível dos docentes, as duas escolas englobam 168 elementos para um total de 250 na organização. São maioritariamente docentes de carreira e do quadro do agrupamento. A respetiva faixa etária é relativamente elevada constituindo

um corpo docente estável. No passado, as duas escolas pertenceram a duas unidades orgânicas distintas tendo sido agregadas no processo de formação de mega agrupamentos.

Em 2019 foi aprovada uma reorganização da rede escolar na EB23 e na ES com efeito no ano letivo 2019/2020. A mudança anunciada desencadeou muitas e diversas reações entre os docentes. No investigador surgiram dúvidas e questões que estão na génese da investigação e lhe deram o mote para a formular a questão de partida para a investigação: Como é percecionada a mudança pelos docentes de uma organização?

Para estruturar a investigação e para facilitar a realização de um esboço da mesma, estabeleceram-se três objetivos:

Objetivo 1: Compreender se as características socioprofissionais dos professores têm efeito sobre as suas perceções acerca do estilo de liderança, do clima de escola e das respostas à mudança.

Objetivo 2: Analisar se o estilo de liderança condiciona os fatores que determinam a natureza da resposta à mudança.

Objetivo 3: Analisar se o clima de escola influencia os fatores que determinam a natureza da resposta à mudança

Estes três objetivos possibilitaram a definição de vetores de investigação materializados nas seis questões, que a seguir se partilham, e que se constituem como os esteios da investigação:

- (1) As características socioprofissionais dos professores influenciam as suas perceções sobre o estilo de liderança, sobre o clima de escola e sobre as respostas à mudança?
- (2) Qual o estilo de liderança predominantemente percecionado pelos professores?
- (3) De que modo os professores percecionam o clima de escola?
- (4) Como respondem os professores às iniciativas de mudança organizacional?
- (5) O estilo de liderança percecionado pelos professores influencia as suas reações à mudança?
- (6) O clima de escola percecionado pelos professores influencia as suas reações diante da mudança organizacional?

Dos três objetivos delineados decorrem três dimensões transversais à investigação e que permitiram balizar o enquadramento teórico a considerar na investigação e sobre o qual nos vamos debruçar, ainda que de uma forma muito sumária.

## LIDERANÇA, CLIMA/CULTURA DE ESCOLA E MUDANÇA ORGANIZACIONAL

O desenho da investigação assentou em três dimensões: liderança, clima/cultura de escola e mudança organizacional. Estas dimensões são indissociáveis, interpenetram-se e influenciam-se mutuamente.

Há muito que a liderança é um foco de atenção das ciências sociais das organizações. Nas de cariz educacional, tem sido reinterpretada com o auxílio da investigação a ela dedicada.

É reconhecida a complexidade do papel dos líderes da organização, sendo a mudança um desafio permanente para a sua liderança.

Michael Fullan (2003) refere que "... vivemos em condições absolutamente caóticas. Por conseguinte, os líderes deverão ser capazes de agir sob circunstâncias complexas e incertas" (p. 10). Na dialética liderança-mudança é recorrente, para diversos estudiosos a necessidade do líder: possuir características especiais; dar atenção ao clima da organização e à respetiva cultura.

A título de exemplo referem-se algumas perspetivas gerais da liderança face à mudança. António Bento (2008) refere que a liderança implica compromisso individual e mobilização coletiva. Ana Matos – A mudança acarreta equilíbrios/desequilíbrios, movimentos/resistências, tensões antigo/novo, confronto entre o conhecido/desconhecido e entre convicções/visões. Para Radduck (1986) referenciado por Glatter (1992), a mudança opera a substituição de um conjunto de significados por outro (perspetiva cultural). Entretanto, Tony Bush (2008) assegura-nos que há inúmeras teorias sobre a liderança na educação: "There is no single all-embracing theory in education leadership and management" (p. 9).

As várias teorias são objeto de revisão em diversos estudos dedicados à liderança; destacamos: Bush e Glover (2003) ou Leithwood e Jantzi (2005).

Das inúmeras teorizações sobre liderança num contexto de mudança organizacional destacaremos apenas três modelos, sendo que os dois últimos decorrem de uma evolução natural do primeiro.

A liderança transformacional é um modelo de liderança bastante popular nas organizações escolares (Hallinger 2003 cit. por Leithwood e Jantzi, 2005).

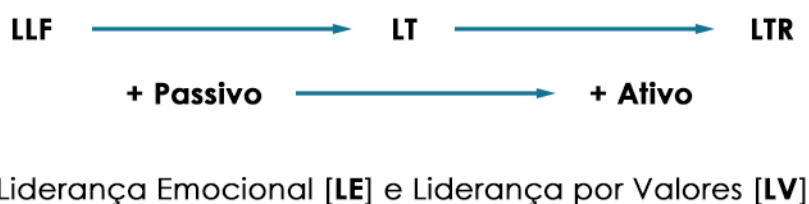
Leithwood e Jantzi (2005, p. 177) citam Burns (1978) para explicar que este tipo de liderança "(...) occurs when one or more persons *engage* (itálico no original) with others in such a way that leaders and followers raise one another to higher levels of motivation and morality".

A liderança transformacional facilita a aprendizagem organizacional na perspectiva de Bennis e Nanus (1985, cit. por Leithwood e Jantzi 2005).

Para reforçar a ideia de que este estilo de liderança se revela bem adaptado à mudança e à inovação, Leithwood e Jantzi (2005, pp. 177-178) referem Bernard Bass (1995) segundo o qual "The transforming leader provides followers with a cause which they can rally".

A liderança transformacional pode, ainda assim, articular-se com outros modelos de liderança, nomeadamente com a liderança transacional (LT) ou com a liderança liberal ou *laissez-faire* (LLF).

Bernard Bass e Bruce Avoilo (1995) desenvolveram um instrumento – *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) – que permitia quantificar a liderança transformacional numa organização. O MLQ alavancou o modelo LTR pela sua adaptação a diversas situações de liderança e a diversos tipos de organização. Por essa razão ganhou popularidade e força entre os investigadores, pelo que também o considerámos no nosso estudo. O instrumento contempla componentes da liderança que se estendem entre dois polos opostos ao nível da dinâmica de liderança – ver figura 1.



**Figura 1** - Estrutura do MLQ e correspondência com a atuação da liderança da organização

O modelo de LTR é um modelo dinâmico. Recentemente tem vindo a incorporar perspetivas novas, nomeadamente as relacionadas com as Emoções e com os Valores (Leithwood & Jantzi, 2005). A liderança emocional (LE) surge-nos como um modelo baseado na Inteligência Emocional (IE); Villa Sánchez (2019) refere que "la IE es responsable de entre 85 el 90% del éxito de los líderes de las organizaciones" (p. 306). Segundo esta perspetiva da liderança, a vertente emocional do líder desempenha um papel crucial, uma vez que "(...) las emociones intervienen en todos nuestros actos y comportamientos, autorreconocerlas es un aspecto muy importante para ejercer el liderazgo" (*idem*, 2019, p. 307).

Face à mudança, os líderes devem ter a capacidade para perceber e acompanhar o impacto emocional das mudanças nos atores organizacionais (Goleman & Cherniss, 2013).

Outro modelo de liderança que tem vindo a emergir, é a liderança por valores (LV). É um modelo originário do setor empresarial. Dá relevo aos valores, às pessoas e ao diálogo.

A "Direção por Valores", como Tiago e Costa (2008) identificam a liderança baseada nos valores, é considerada, de forma breve, como "um modo avançado de direcção estratégica e liderança participativa convencional baseado no diálogo explícito e democrático sobre valores partilhados que hão-de gerar e orientar as decisões de acção na empresa" (Garcia, 2002a, cit. por Trigo & Costa, 2008, p. 571).

A mudança traz incerteza à organização colocando-a na "fronteira do caos". Este enfrenta-se com valores assumidos e partilhados coletivamente, os quais induzem e fortalecem as pessoas com liberdade e confiança para lidar com a incerteza e a mudança.

A cultura da organização tem importância crescente na investigação desde meados do século XX. Emerge com a adesão progressiva a modelos políticos e simbólicos (Borrel Felip, 1989, parafraseado por Nóvoa, 1992).

A organização identifica-se pela respetiva cultura. A metáfora do iceberg de Hedley Beare (1989) parafraseado por Nóvoa (1992), é recorrente nos estudos dedicados às organizações, pois clarifica o dualismo clima organizacional/cultura organizacional permitindo compreender que na organização há sempre duas zonas: de invisibilidade – cultura – caracterizada pelos valores, crenças e ideologias profundamente partilhados e reconhecidos na organização; de visibilidade – clima organizacional – marcada pelos comportamentos, verbalizações, tradições e rituais difundidos na organização. Este dualismo está sempre presente nos estudos dedicados a ambos os conceitos.

Schein (2004) ajuda também a compreender a dinâmica de construção da cultura de escola, onde a liderança desempenha um papel importante. Ele declara que "Culture and leadership are two sides of the same coin" (p. 22);

No que se refere à mudança cultural da organização, que lhe permite adaptar-se aos novos desafios sociais e económicos num ambiente de turbulência e imprevisibilidade, Schein (2004) reconhece uma dinâmica própria que descreve do seguinte modo: "Culture change inevitably involves unlearning [caos] as well learning and is therefore, by definition, transformative" (p. 335).

Relativamente ao clima de escola (CE), o conceito é muito abrangente e amplamente estudado. O mesmo resulta da combinação de elementos organizacionais, psicológicos, psicossociais e culturais dos atores escolares (Ceia, 2011).

É muito importante estar atento ao clima de escola porque permite reconhecer diferenças entre escolas/organizações; cada escola tem um clima e uma cultura próprios (Brunet,

1988, 1992); um clima favorável promove bons resultados na definição e implementação de estratégias na organização (Matos, 1997).

O clima de escola é determinado por atributos da organização, atributos individuais e relações interindividuais e grupais. Carvalho (1992) considera que não há uma definição unívoca de clima; são imprecisas e dependentes dos instrumentos que o medem. Para o mesmo autor, o clima organizacional corresponde à personalidade da organização.

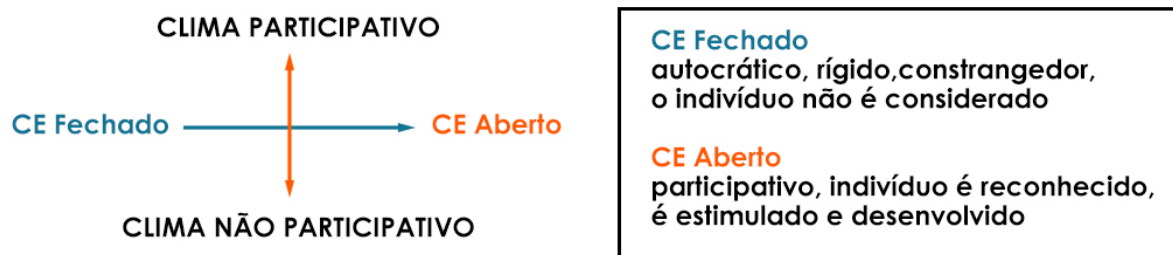
Para Brunet (1988) o clima resulta de inúmeros fatores internos e externos e que se refletem no ambiente da escola; são percebidos de forma semelhante pelos atores da organização condicionando a sua forma de agir em relação aos outros e em relação à sociedade. O clima de escola (CE) emerge da cultura de escola (metáfora do Iceberg):

- a) CE pode ser interpretado como a personalidade da escola;
- b) CE é determinado por comportamentos e políticas dos seus membros em geral e da direção em particular;
- c) CE é a tradução das percepções dos indivíduos relativamente ao ambiente da escola;
- d) CE estabelece um referencial que ajuda a compreender atributos dos atores;
- e) CE determina e orienta os comportamentos dos indivíduos (Brunet, 1988 e 1992).

Ainda para Brunet (1988, 1992) o clima tem origem em três variáveis que se combinam entre si:

- Estrutura organizacional;
- Processos organizacionais;
- Relações interpessoais e intergrupais.

Dessa combinação surgem várias dimensões que, em geral, originam categorias dispostas continuamente entre 2 polos opostos (Brunet, 1992) – ver figura 2:



**Figura 2** - Estrutura das categorias do clima de escola (CE)

A revisão de estudos sobre clima evidencia que as investigações incidem principalmente algumas dimensões do clima organizacional (Bonnet et al., 1988, parafraseado por Carvalho, 1992):

- A estrutura da organização, regras e constrangimentos;
- Autonomia dos indivíduos na tomada de decisão;
- Apoio sentido no trabalho;
- As relações interpessoais vividas na organização;
- Capacidade da organização em motivar os indivíduos;
- Participação dos sujeitos na determinação de objetivos da organização.

Este resultado foi determinante na pesquisa e seleção do instrumento *Questionário de Clima e Participação dos Professores – QCPP*, concebido por Costa (2010) e adaptado por Teixeira (2011), utilizado também nesta investigação para recolher as percepções dos professores acerca do clima de escola, estruturando-as em cinco subescalas: relação com os alunos (RA); relação entre os professores (RP); relação com a comunidade (RC); atuação da liderança (Lid) e participação dos professores (PP).

A mudança é uma necessidade para o indivíduo, para o grupo e para a organização tendo origem em fatores internos ou externos. É necessária para assegurar a sustentabilidade de uma organização (Banutu-Gomez & Banutu-Gomez, 2016). São vários os fatores que a promovem: inovação tecnológica; competição; informação rápida e global; tendências; clientela mais exigente; demografia; liberalização crescente; parceiros mais exigentes (Rego & Cunha, 2007). As mudanças impactantes demoram muitos anos a tornarem-se

significativas (Glatter, 1992). É uma consequência da mudança se operar em 3 etapas: a inicialização, a implementação e a institucionalização.

É possível identificar na mudança uma forte componente individual (Banutu-Gomez & Banutu-Gomez, 2016; Bovey & Hede, 2001; Fullan, 2015; Neiva & Paz, 2012; Rego & Cunha, 2007). Esta tônica é, por exemplo, evidente na declaração de Fullan (2015): "... it is at the individual level that change does or does not occur" (p. 37). Na mesma linha de pensamento, Rego e Cunha (2007) consideram que o sucesso da mudança exige que a organização seja "autentizótica"<sup>1</sup>, ou seja, preocupada com o bem-estar dos seus membros. Concomitantemente, alcança-se esse sucesso envolvendo os seus atores e criando um ambiente facilitador. É por isso, que os autores atribuem à liderança da organização uma importância significativa na condução da mudança: "(...) os esforços da liderança necessários para implementar a mudança tenderão a ser mais bem-sucedidos se os líderes compreenderem as razões pelas quais as pessoas resistem à mudança" (Rego & Cunha, 2007, p. 79). Por esta razão, vivendo as escolas num contexto de mudança permanente, justifica-se o nosso interesse em identificar e compreender as percepções dos professores acerca dos processos de mudança.

Através de vários estudos, percebe-se que a resistência à mudança depende de variáveis cognitivas e emocionais dos indivíduos (Bovey & Hede, 2001).

Também Shaul Oreg (2003), na sequência de um estudo para identificar a tendência dos indivíduos para resistir à mudança ou para a evitar, identifica três componentes: comportamentais, afetivos e cognitivos. Identifica seis fatores de resistência à mudança:

- a) Relutância à perda de controlo;
- b) Rigidez cognitiva;
- c) alta de resiliência pedagógica;
- d) Intolerância ao período de ajustamento intrínseco à mudança;
- e) Preferência por baixos níveis de estimulação e de novidade;
- f) Relutância em abandonar velhos hábitos.

Oreg (2003) desenvolveu instrumento que analisa a estrutura da resistência à mudança

---

<sup>1</sup> O adjectivo *autentizótico* é uma palavra de formação muito recente, vinda do inglês *authentizotic*, palavra criada por Kets de Vries a partir das palavras gregas *authentikós*, que quer dizer "primordial" ou "autêntico" e de *zotikós*, que quer dizer "vital", "vivificante" ou "que diz respeito à vida". Esta palavra não tem qualquer registo em obras de referência como dicionários ou vocabulários, mas vem sendo usada para qualificar empresas, organizações ou climas profissionais que pretendem um equilíbrio entre o bem-estar afectivo/psicológico e a produtividade dos trabalhadores. Helena Figueira, 29/10/2004 ("FLiP - Dúvida Linguística," n.d.).

estabelecendo quatro subescalas: procura de rotinas (RS); reação emocional, relacionada com mal-estar, *stress*, ansiedade, etc. (ER); foco nas ações de curta duração, i.e., nas implicações imediatas da mudança, ainda que a mesma seja benéfica a longo prazo, (STF); rigidez cognitiva, ou seja, a dificuldade em mudar de ideias e em lidar com novas perspectivas, (CR).

O estudo foi aplicado e validado em dezassete países dos cinco continentes e em vários tipos de organização. Em Portugal foi aplicado por Carla Cardoso (2013) num estudo sobre resistência à mudança.

A simplicidade do instrumento aliada aos testes válidos a que foi submetido levaram-nos a considerá-lo na presente investigação.

## ESTUDO EMPÍRICO

A investigação seguiu uma metodologia mista, considerando que a recolha de dados recorreu a técnicas quantitativas (questionários) e a técnicas qualitativas (entrevistas em grupo focal).

A investigação assume-se como um estudo de caso, pois o roteiro incide sobre uma organização escolar concreta. Possui também um carácter exploratório da organização, numa perspectiva de conhecer para transformar, mas procura ainda contribuir para um crescimento do conhecimento geral das organizações escolares especialmente quando sujeitas a uma dinâmica de mudança.

A metodologia mista conduziu a investigação à utilização de instrumentos complementares para a recolha de dados, dada a sua diferente natureza e especificidade da técnica de aplicação. Referimo-nos aos questionários e às entrevistas em grupo focal (*focus group*), sobre os quais nos vamos debruçar de forma breve.

Procurámos, para as três dimensões envolvidas no estudo, identificar e selecionar questionários adotando inicialmente critérios largos, mas que foram afunilando progressivamente. Esta metodologia levou-nos a considerar os seguintes questionários:

Para a dimensão da liderança selecionou-se o *Multifactor Leadership Questionnaire* – MLQ, desenvolvido por Bernard Bass e Bruce Avoilo (1995) e publicado pelo seu editor Mind Garden Inc, estando por isso sujeito a um processo de licenciamento. O MLQ compreende 45 itens abrangendo doze áreas de atuação da liderança organizadas e quatro subescalas: LTR – liderança transformacional, LT – liderança transacional, LLF – liderança *laissez-faire* e RL – resultados da liderança.

Na dimensão do clima de escola, a nossa escolha recaiu no Questionário de Clima e Participação dos Professores – QCPP, da autoria de Costa (2010) e com posterior adaptação realizada por Teixeira (2011). Este questionário engloba 42 itens sobre o clima e 9 itens relativos à participação dos professores, estando organizados num total de cinco subescalas: RP – relação entre professores, Lid – atuação da liderança em torno do clima de escola, RA – relação com os alunos, RC – relação com a comunidade e PP – participação dos professores.

Ao nível das respostas à mudança, a nossa atenção recaiu sobre o Questionário da Mudança – QM, desenvolvido por Oreg (2003) e posteriormente aplicado num conjunto alargado de países e em vários tipos de organização (Oreg et al., 2008). O QM compreende 17 itens organizados em quatro subescalas: RS – desejo de rotinas, ER – reações emocionais, STF – foco nas implicações imediatas da mudança e CR – rigidez cognitiva.

Os três questionários anteriores – MLQ, QCPP e QM – foram agregados num único instrumento, com três secções de inquirição dirigido aos professores da organização. Para que fosse possível recolher dados socioprofissionais de cada docente. Aquelas secções foram precedidas de uma secção inicial com sete itens. Globalmente o questionário apresentava 120 itens, tendo sido, antes da sua aplicação, sujeito a um processo de testagem. Procurou avaliar-se a funcionalidade do instrumento e a clareza do seu conteúdo. Foi aplicado a 16 docentes convidados, não pertencentes ao agrupamento de escolas, mas que integrassem os 4 departamentos curriculares envolvidos na investigação. Conseguimos recolher 13 respostas com impressões globais e item a item não tendo havido necessidade de reformular nem o conteúdo nem a forma de aplicação do questionário.

Avançou-se para a aplicação do instrumento tendo sido disponibilizado por um período de 30 dias na plataforma *Google Forms* integrada no *Workspace* do agrupamento. A aplicação determinou a composição e a dimensão da amostra de professores de ambas as escolas.

Foram registados 99 sujeitos experimentais; 4 foram removidos por apresentarem elevada taxa (> 20%) de respostas omissas. Assim sendo, a amostra integrou 95 casos experimentais correspondendo a uma taxa de resposta de 57%.

As entrevistas em grupo focal permitiram estabelecer interação entre professores, sendo a mesma uma fonte de informação para o investigador. Através do conteúdo e da forma da comunicação registada foi ainda possível realizar a triangulação com os dados observados através dos questionários, podendo, o investigador, validar ou reformular as interpretações dos mesmos.

O diálogo aberto, promovido com os participantes nas entrevistas apelava às perceções, às experiências ou significados vivenciados por um grupo de pessoas que tem algo em comum.

No desenho da investigação foi delineada a realização de duas entrevistas. Um grupo de entrevistados composto pelos 4 coordenadores de departamento, e um outro grupo com professores da EB23 e da ES, representando os 4 departamentos curriculares e que integrassem o Conselho Geral do agrupamento. Para as entrevistas foram definidos objetivos e elaborado um guião para orientar o entrevistador. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Após revisão e validação pelos entrevistados, o conteúdo foi sujeito a um processo de codificação.

Inicialmente, ainda foi pensada a recolha de dados adicionais mediante a consulta de documentação interna da organização e através de uma entrevista com o respetivo diretor, mas, por razões internas, não relacionadas com o investigador ou com a investigação, não foi possível concretizar aquelas iniciativas em tempo útil.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

A aplicação dos questionários e a realização das duas entrevistas, em grupo focal disponibilizaram um conjunto significativo de dados que nos permitiram avançar, de imediato, para a sua análise.

Relativamente aos dados fornecidos pelos questionários registaram-se 95 casos experimentais. Nestes registou-se uma taxa de 1,5% de respostas omissas para um total de 1 1400 respostas possíveis. Considerando que aquela taxa é inferior a 5% pudemos concluir que o conjunto de dados era *Missing Completely at Random* – MCAR (Eisenbeisz, n.d.; Gomes, n.d.). Este facto possibilitou o tratamento de casos omissos através da técnica de múltipla imputação de valores omissos a qual minimiza estatisticamente o enviesamento dos dados. O trabalho de análise estatística dos resultados recolhidos foi realizado com o auxílio do software IBM SPSS *statistics* v.26.

Numa primeira etapa procurámos avaliar a consistência interna entre os itens de cada questionário aplicado aos professores. Os valores moderados a muito fortes no índice Alpha de Cronbach determinado para os diversos itens permitiu-nos alcançar uma confiabilidade significativa face às respostas dadas aos itens dos questionários (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

As respostas à secção I do questionário também nos permitiram fazer uma caracterização da amostra composta pelos 95 casos experimentais – ver gráfico 1:



**Gráfico 1** - Resultados obtidos para a caracterização socioprofissional dos 95 sujeitos experimentais

Terminada esta etapa, onde se identificaram as principais características socioprofissionais dos sujeitos experimentais, estavam reunidas as condições para se procurar encontrar uma resposta para cada uma das seis questões da investigação (Q). É esta etapa que agora se inicia.

### **Q1 – Efeito das características socioprofissionais nas percepções**

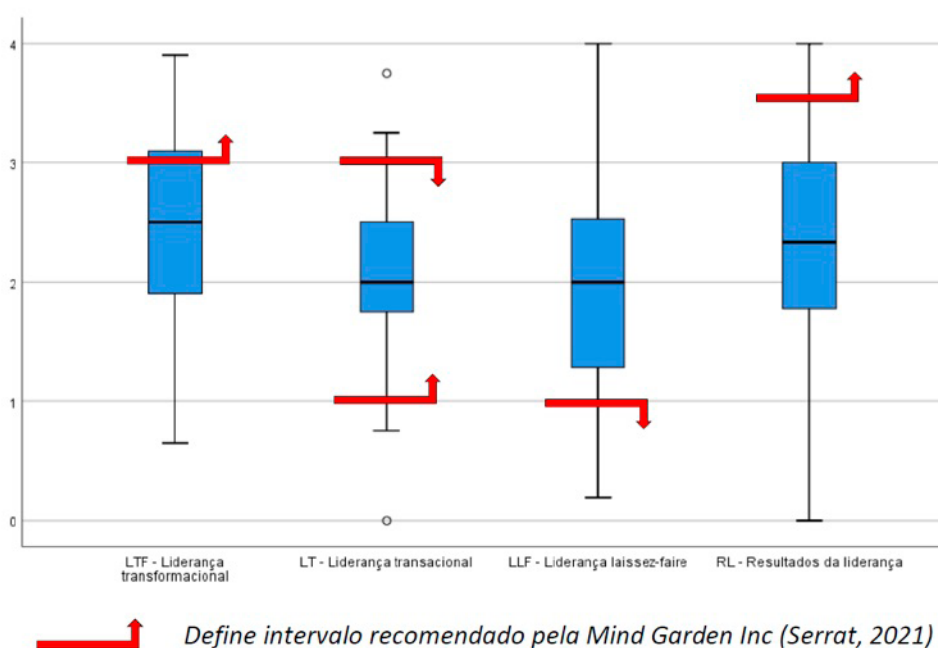
Através da realização de testes estatísticos (T-Student ou ANOVA), verificámos que a amostra é homogénea, ou seja, nenhum dos parâmetros socioprofissionais considerados influencia as percepções dos professores alvo do presente estudo.

Considerando que para Schein (2004) a cultura da organização evidencia "(...) shared learning experiences that lead, in turn, to shared, taken-for-granted basic assumptions held by the members of the group or organization" (p. 22), podemos, em linha com esta

perspetiva da cultura organizacional, admitir que os resultados alcançados na investigação constituem-se como traços culturais da organização.

## Q2 – Perceções relativas ao estilo de liderança e seus resultados

Na dimensão da liderança, o MLQ permitiu obter, nas quatro subescalas consideradas, a distribuição de resultados exibida no gráfico 1. A escala do eixo das ordenadas corresponde à frequência com que a atuação característica da LTF, da LT e da LLF é percecionada e, ainda, a frequência com que os RL favoráveis ao contexto de mudança são igualmente percecionados pelos professores.



**Gráfico 2** - Boxplot descritiva da distribuição de resultados observados nas subescalas da liderança

Serrat (2021) partilhou as recomendações da Mind Garden, Inc.<sup>2</sup> relativamente aos intervalos de referência que devem ser observados numa organização em contexto de mudança. Os limites desses intervalos estão indicados na figura 2 mediante a sobreposição de uma seta colorida em cada uma das quatro subescalas. Um olhar atento para os resultados obtidos prende a atenção do leitor sobre alguns dados mais marcantes. As formas de atuação próprias da LTF, que são vistas como desejáveis numa organização sujeita a processos de mudança, apesar de serem as mais frequentemente percecionadas pelos professores, ficam significativamente abaixo do limiar mínimo que é recomendável. Por oposição, e no extremo oposto, as atitudes da LLF, onde a atuação e a intervenção da liderança quase nunca se fazem sentir, são percecionadas com uma frequência bastante

<sup>2</sup> Editor autorizado do MLQ desenvolvido por Bass e Avolio (1995).

acima do limiar máximo recomendado num contexto de mudança. Estes resultados são consistentes com os registados na forma como os RL são percecionados. Com efeito, os resultados de liderança que promovem e impulsionam a organização num contexto de mudança são percecionados com frequências que ficam bastante abaixo do valor mínimo que seria desejável.

Perante estes resultados do MLQ, e que se revelaram alinhados com as perceções partilhadas pelos professores entrevistados, a organização, diante da mudança, evidencia uma sobrevalorização de atitudes de LLF e uma desvalorização de atitudes de LTF, que são as mais recomendadas.

Numa perspetiva diferente, podemos ainda avançar que sendo a liderança pouco ativa ou estando ausente, de uma forma significativa, não há oportunidade para a inteligência emocional se instalar no campo onde se movem os atores da mudança (Villa Sánchez, 2019), ou seja, a liderança emocional também não se faz sentir na organização.

### **Q3 – Perceções relativas ao clima de escola e à participação dos professores**

Para compreender as perceções dos professores nesta dimensão da organização, foram consideradas cinco variáveis, que passamos a apresentar conjuntamente com os resultados alcançados através dos instrumentos da investigação.

Relativamente à participação dos professores (PP), verificou-se que a mesma é mediana e essencialmente individualista. Este resultado é consistente com o observado nas restantes variáveis, a saber:

Na relação entre os professores das duas escolas (RP), há alguma cooperação, entreaajuda e partilha de materiais. Porém, as relações são muito formais e limitadas ao espaço escolar.

Sobre a relação com os alunos (RA), elas são percecionadas como boas, estimulantes e geradoras de satisfação entre os docentes. Contudo, são igualmente formais e confinadas à sala de aula.

As relações com a comunidade (RC) marcam-se pela institucionalidade, são corretas e cordiais. No plano educativo são muito viradas para o interior. As entrevistas em grupo focal revelaram uma perceção muito forte que prejudica o clima de escola. A mesma prende-se com a relação dos encarregados de educação com a escola em geral e com os professores em particular.

Ao nível da atuação da liderança (Lid) no sentido de promover um bom ambiente de escola, a mesma é vista como frágil, difusa e aquém das expectativas dos professores. Dessa forma, não contribui para um bom ambiente de trabalho e também as condições

de trabalho ficam aquém das expectativas. Os professores desejavam mais apoio individual da liderança.

Convém recordar que Brunet (1992) referia que o clima de escola provocava estímulo ou inibição da atividade do professor. Igualmente, Neves (2001) dizia que "o clima é uma camada periférica da cultura, ou seja, traduz o que acontece" (pp. 447-448).

Brunet (1992) ainda defendia que para o clima de escola ser aberto, os resultados deviam evidenciar: "(...) um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, num quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial" (p. 130). Também o sistema 4 de Likert (1961, 1974) citado por Brunet (1992) nos oferece um referencial com descritores para olhar os resultados sobre o clima de escola.

Boucher (1984), Brunet (1992) e Carvalho (1992) reconhecem que num ambiente de trabalho onde é promovida e facilitada a participação dos atores educativos, então a relação entre os professores e a atuação da liderança deviam revelar percepções mais fortes e mais ricas.

Confrontando os resultados observados com a súmula apresentada para a matriz teórica de referência, podemos ver na organização em estudo um clima fechado e com pouca participação dos professores.

#### **Q4 – Percepções sobre a mudança. Fatores de resistência à mudança**

O questionário da mudança (QM) e as entrevistas (EGF) confirmaram que os fatores mais importantes ao nível da resistência à mudança são a rigidez cognitiva (CR) e as reações emocionais (ER), sendo estas últimas enfatizadas através das entrevistas.

Os professores mostraram-se muito sensíveis às questões que geram tensão, mal-estar, desencanto, raiva e *stress*, pelo que as iniciativas que fazem a ignição destas emoções podem desenvolver nos professores resistência à mudança.

A resistência cognitiva (CR) também é valorizada tanto no QM como nas EGF. Um número significativo de docentes referiu que não muda facilmente de ideias nem a forma de pensar porque as mesmas vão-se revelando consistentes com a função e com as suas práticas. Mesmo assim, ainda evidenciam alguma abertura para receber e ponderar ideias novas.

Os fatores desejo de rotinas (RS) e foco nas implicações imediatas da mudança (STF), revelaram-se pouco marcantes para os professores. Estes não desejam rotinas e são capazes de lidar com os efeitos imediatos decorrentes das iniciativas de mudança.

No entanto, registou-se, nas duas técnicas de observação, uma inversão na primazia dada aos fatores que mais contribuem para a resistência à mudança – ver quadro 1. À partida

poderíamos estranhar esta inversão, porém, talvez a possamos compreender melhor se aceitarmos, como defendia Matlin (1995 citado por Bovey & Hede, 2001), que as emoções são fatores que influenciam a relação entre os pensamentos irracionais dos sujeitos e as atitudes de resistência à mudança. Estas são “physical actions that can be seen or heard” mas, “also includes mental processes, which cannot be seen or heard” (p. 375).

**Quadro 1** - Ordenação da primazia das variáveis de resistência à mudança no QM e nas EGF

ordem	QM	EGF
1.º	CR	ER
2.º	ER	CR

Conforme avançamos na dissertação da investigação (Matos, 2022, p. 211), considerando a tese anterior, podemos entender a diferença registrada nos resultados do QM e das EGF como uma consequência dos processos mentais que assistem os professores, numa resposta a itens, mais ou menos fechados, típicos de um questionário, ou numa conversa e diálogo aberto, observado na entrevista em grupo focal. Assim, entendemos como válidos ambos os resultados, podendo os mesmos serem vistos como complementares, conferindo um retrato mais fiel da realidade cultural da organização.

Nas restantes perspectivas com que a dimensão individual da mudança pode ser percebida, tantos os resultados do QM como os das entrevistas em grupo focal estiveram alinhados pois ambos confirmam que os professores não desejam rotinas, estando por isso receptivos à mudança, e também não a hostilizam mesmo quando esta tem implicações imediatas na sua forma de atuar e de se relacionar com os restantes indivíduos da organização.

Deste modo, o QM revelou-se eficaz para avaliar as percepções dos professores sobre os fatores que condicionam as suas reações à mudança. Contudo, a natureza do instrumento pode encobrir outras percepções que só se revelam mediante a aplicação de outras metodologias mais abertas e menos dirigidas para a recolha das percepções.

Em suma, podemos responder à quarta questão da investigação avançando que os professores da organização enfrentam as situações de mudança organizacional condicionados, principalmente, por aspetos de natureza emocional e espartilhados por alguma rigidez cognitiva.

#### **Q5 e Q6 – Influência do estilo de liderança e do clima de escola nas percepções da mudança**

Relativamente às questões de investigação número 5 e número 6, a estatística inferencial,

a que submetemos os dados, não disponibilizou resultados de correlação bivariável com significado estatístico. Face à ausência de respostas para ambas as questões, é legítimo perguntar se o facto traduz uma limitação das técnicas quantitativas? No intuito de compreender este resultado, sem perder o foco nas duas questões, julgamos que é necessário olhar os resultados alcançados nas três dimensões do estudo de uma forma holística.

A organização escolar deste estudo quando está diante da mudança revela evidências que é preciso considerar: os resultados da liderança (RL) encontram-se abaixo do recomendado; o mesmo sucede com as formas de atuação próprias da liderança transformacional (LTF); a liderança *laissez-faire* (LLF), pelo contrário, revelou-se acima do que é recomendado. Assim sendo, a liderança da organização é globalmente percecionada pelos professores como sendo passiva, não atuante e não mobilizadora.

Concomitantemente, a inteligência emocional (IE) está ausente na organização já que Villa Sánchez (2019) refere que a IE explica 85 a 90% do sucesso dos líderes das organizações que desenvolvem iniciativas de mudança. Não será então de estranhar que na organização os atores da mudança lhe resistam essencialmente por fatores ligados às reações emocionais (ER).

Os resultados acima referidos, onde a LTF era deficientemente percecionada pelos professores ao lidarem com iniciativas de mudança, é reveladora de ações pouco frequentes da liderança que evidenciem aos atores da organização consideração individual, que os influenciem com um ideal, que os motivem e os estimulem para o seu desenvolvimento pessoal. Logo, não está presente na organização um diálogo entre líderes e trabalhadores em torno de valores positivos e significantes, ou seja, a liderança por valores está arredada da organização.

Em suma, o relativo excesso de perceções de LLF e o relativo *deficit* de LTF, conduzem a baixos RL percecionados pelos professores, o que faz emergir, na organização, um quadro de ausência de liderança emocional e de liderança por valores. Este quadro, percecionado pelos atores da organização, acaba por lhes alimentar a resistência à mudança, por fatores de ordem emocional e por fatores de rigidez cognitiva.

Se nos debruçarmos, agora, sobre a relação do clima de escola com os fatores de resistência às iniciativas de mudança, os respetivos resultados demonstraram que, na organização, o ambiente de trabalho é pautado por relações entre professores marcadas pela formalidade e pelo individualismo. Já as relações dos professores com os encarregados de educação, enquanto agentes da comunidade educativa, revelaram-se tensas, stressantes e causadoras

de mal-estar. Também a atuação da liderança no sentido de promover boas condições de trabalho e na prestação de apoio aos docentes ficou aquém das expectativas. Este cenário de clima de escola é propício a que no corpo docente se instale a insegurança, que haja um receio de mudar as práticas, o medo de ideias novas, o desencanto. O mal-estar e o *stress* desenvolvem-se. Este quadro é também um terreno fértil para alimentar a resistência à mudança pelas vias já acima identificadas e que, por isso, acabam por as amplificar e provocar ressonância nos seus efeitos sobre a mudança organizacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não gostaríamos de terminar este trabalho sem antes partilhar algumas considerações finais sobre o estudo. Começaremos por abordar algumas limitações da investigação.

Em primeiro lugar, houve um esforço permanente do investigador no sentido de se distanciar o mais possível da organização, uma vez que, desde o início estava impossibilitado de se despir do papel de observador participante. A melhor via para o fazer levou-nos a aceitar o facto e a tê-lo sempre presente quando olhamos para os resultados da investigação ou quando realizamos as entrevistas em grupo focal. Contudo, temos de aceitar e compreender que o esforço pode não ter sido o bastante e que o ser um observador participante se constitui sempre como uma limitação da investigação.

Em segundo lugar, é necessário recordar que a mudança organizacional tem uma dimensão individual muito forte e muito importante. Julgamos que a metodologia quantitativa, a que o desenho da investigação acabou por dar primazia, acabou por encontrar algumas limitações para captar as perceções mais significativas dos professores. A metodologia qualitativa, que foi mobilizada para completar o processo de triangulação da investigação, acabou por se revelar mais fecunda na prospeção do terreno psicológico onde estão enraizadas as perceções dos indivíduos. Assim sendo, e do ponto de vista metodológico, as investigações em torno da mudança organizacional devem considerar metodologias que permitam mergulhar mais e melhor na dimensão individual que a caracteriza.

Por último, devemos recordar que "O conceito de clima aplicado às organizações sugere um composto multidimensional de elementos (...)" (Neves, 2001, p. 432). Neste estudo de caso não foi considerada uma componente do clima de escola que se podia ter revelado importante. Referimo-nos à comunicação interna e externa. Esta pode ser relevante se considerarmos que na mudança intervêm componentes cognitivos e componentes afetivos, que têm nas emoções o seu nível primário. A variável da comunicação organizacional poderia revelar-se interessante para compreender como o nível de conhecimento dos

atores educativos pode ser gerido de forma a racionalizar alguns pensamentos irracionais que desencadeiam emoções primárias que provocam resistência à mudança (F. Matos, 2022). Bovey e Hede (2001) já haviam sublinhado a este propósito a importância que a comunicação pode ter forma de resistência à mudança.

Finalmente, gostaríamos de terminar partilhando algumas expectativas sobre desafios futuros que podem ser influenciados por este estudo de caso. Este teve um carácter exploratório com duas vertentes: por um lado, aprofundar o conhecimento sobre a temática da mudança numa organização escolar concreta e com significado para o investigador; por outro, proporcionar ao investigador – ser curioso e insatisfeito por natureza – uma oportunidade real de conduzir uma investigação na área das ciências sociais e humanas, e em particular, na área das organizações escolares que reiteradamente deambulam na fronteira do caos. A perspectiva, conhecer para transformar – conhecer a escola para a transformar, para a mudar, para responder aos desafios que enfrenta, para não cair no caos, leva-nos, num impulso imediato, à teoria muito interessante da Escola Aprendiz (Bolívar, 2015 e Guerra, 2006). Com efeito, para que a escola seja capaz de aprender e mudar torna-se necessário identificar e compreender os obstáculos que podem dificultar o processo, por exemplo, a importância e o impacto do conteúdo e da forma da comunicação interna ou a relação dos encarregados de educação com a escola e com os professores.

A investigação realizada nas duas escolas da mesma organização teve os propósitos enunciados acima e estamos em crer que, depois de concluída, os três objetivos definidos no início foram alcançados. Emergiram diversas pistas que poderão ser oportunidades e motivação para futuras investigações que mergulhem mais fundo na organização e com um olhar mais desperto que permita aprender e conhecer melhor esta ou outras organizações escolares.

## **BIBLIOGRAFIA**

Banutu-Gomez, M., & Banutu-Gomez, S. (2016). Organizational Change And Development. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(22), 56. <https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n22p56>

Bass, B., & Avolio, B. (1995). Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) – Tests, Training – Mind Garden. Retrieved July 22, 2021, from <https://www.mindgarden.com/16-multifactor-leadership-questionnaire>

Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. In A. Bento & A. Mendonça (Eds.), *Educação em tempos de mudança* (pp. 31–51). Universidade da Madeira.

- Boucher, L.-P. (1984). L'effet du style de gestion sur le vécu scolaire dans les écoles secondaires. *Revue Des Sciences de l'éducation*, 10(3), 409–427. <https://doi.org/10.7202/900461ar>
- Bovey, W., & Hede, A. (2001). Resistance to organizational change: The role of cognitive and affective processes. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(8), 372–382. <https://doi.org/10.1108/01437730110410099>
- Brunet, L. (1988). Climat et culture d'école (pp. 80–98). pp. 80–98. Université de Mons Hainaut.
- Brunet, L. (1992). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 123–140). Publicações Dom Quixote.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education (Education Leadership for Social Justice)*. SAGE Publications. Retrieved from [https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books\\_5057\\_0.pdf](https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_5057_0.pdf)
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership : Concepts and Evidence*. National College for School Leadership, (Spring), 1–42. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/252485640>
- Cardoso, C. (2013). *Resistência à mudança: a interação com a resiliência, os recursos organizacionais e o commitment*. Instituto Universitário de Lisboa.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Educa.
- Ceia, A. (2011). *Um olhar de dentro: o clima de escola na perspectiva dos alunos*. Universidade Aberta.
- Costa, A. (2010). *Clima Escolar e Participação Docente*. Coimbra.
- Eisenbeisz, E. (n.d.). Multiple Imputation: A Righteous Approach to Handling Missing Data – YouTube. Retrieved June 20, 2021, from Youtube website: <https://www.youtube.com/watch?v=27NSGTcWaPI>
- FLiP - Dúvida Linguística. (n.d.). Retrieved from <https://www.flip.pt/Duvidas-Linguisticas/Duvida-Linguistica/DID/687>
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança* (97th ed.). ASA Editores.
- Fullan, M. (2015). The meaning of educational change. In *The new meaning of educational change* (pp. 18–38). Teachers College Press.
- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 141–161). Publicações Dom Quixote.
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Editorial Kairós.

- Gomes, E. (n.d.). Imputation of missing data - Multiple imputation using SPSS - YouTube. Retrieved from Youtube website: <https://www.youtube.com/watch?v=ujf0ifOmwvg>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90.
- Matos, A. (1997). Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas. IV Congresso Português de Sociologia, 1–14.
- Matos, F. (2022). Perceções da mudança. Estudo de caso em duas escolas do mesmo agrupamento (Universidade Aberta). Universidade Aberta. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.2/12035>
- Neiva, E., & Paz, M. (2012). Percepção de mudança individual e organizacional: o papel das atitudes, dos valores, do poder e da capacidade organizacional. *Revista de Administração*, 47(1), 22–37. <https://doi.org/10.5700/rausp1023>
- Neves, J. (2001). Clima e cultura organizacional. In A. Ferreira, J.; Neves, J.; Caetano (Ed.), *Manual de psicologia das organizações* (pp. 431–467). Mc-Graw-Hill.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13–43). Publicações Dom Quixote.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual differences measure. *Journal of Applied Psychology*, 88(4), 680–693. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.680>
- Oreg, S., Bayazit, M., Vakola, M., Arciniega, L., Armenakis, A., Barkauskiene, R., ... van Dam, K. (2008). Dispositional resistance to change: measurement equivalence and the link to personal values across 17 nations. *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 935–944. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.4.935>
- Rego, A., & Cunha, M. (2007). *A essência da liderança. Mudança. Resultados. Integridade* (3a). Editora RH.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed., Vol. 31). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.156>
- Serrat, O. (2021). The Full Range Leadership Model: Essentials and Practicum. *Leading Solutions*, (July), 109–125. [https://doi.org/10.1007/978-981-33-6485-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-981-33-6485-1_15)

Teixeira, C. (2011). Percepções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa Escola Secundária da Região Autónoma dos Açores (Universidade de Coimbra). Universidade de Coimbra. Retrieved from <http://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/18252>

Trigo, J., & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: A direcção por valores. *Ensaio*, 16(61), 561–581. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005>

Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301–326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>