
19

Transformando a educação pela liderança transformacional: (in)fluência em mudança e inovação

Transforming education through transformational leadership: (in)fluence in change and innovation

Amadeu Borges-Ferro

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa
Universidade Aberta, Portugal

Resumo

Ao longo da História vimos descobrindo que existem diversas formas de liderar, tendo surgido variados modelos explicativos de liderança. Este tema assume particular relevância pois o poder das equipas educacionais baseia-se na liderança, uma vez que esta pode influenciá-las positivamente. O modelo de liderança transformacional, debatido desde 1985 por Bass e outros investigadores, inclui três elementos: transacional, passivo e transformacional. O líder transacional usa recompensas/punições para obter resultados, sendo motivador extrínseco que propõe um envolvimento emocional mínimo da equipa. É orientado para a ação, podendo trabalhar e negociar para atingir os objetivos da organização. Sendo conservador e passivo tende a pensar “dentro da caixa” na resolução de problemas. O líder que atua no formato Passivo/Fuga dá liberdade total na realização dos trabalhos e definição de prazos, fazendo breves comentários sobre as atividades e participando pouco nos debates. Na liderança transformacional criam-se expectativas positivas na equipa educacional, inspirando-se o desenvolvimento pessoal e capacitando-se os professores para exceder os níveis normais de desempenho. Este tipo de liderança pode trabalhar com tarefas complexas, habilitando a equipa numa vertente mais humanista e centrada nas pessoas. A realidade educacional de cada líder abarcará possivelmente vários estilos, sendo moldada por contexto/equipa, o que implica uma adaptação constante baseada em formação robusta e na aplicação de eficientes estratégias de liderança. Desta forma, a instituição universitária estará mais bem apetrechada para encarar com empatia e proatividade a mudança e inovação educacional que enfrenta constantemente.

Palavras-Chave: Liderança, Ensino Superior, Mudança, Inovação.

Suggested citation:

Borges-Ferro, A. (2018). Transformando a educação pela liderança transformacional: (in)fluência em mudança e inovação. In López-García, C., & Manso, J. (Eds.), *Transforming education for a changing world*. (pp. 190-202). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Abstract

Throughout history we have discovered that there are several ways to lead, and there have been various explanatory models of leadership forms. This issue is relevant because educational teams power is based on leadership, since it can influence them positively. The transformational leadership model, debated since 1985 by Bass and other researchers, includes three elements: transactional, passive, and transformational. The transactional leader uses rewards / punishments for results, being extrinsic motivator that proposes minimal emotional team involvement. It is action oriented, able to work and negotiate to achieve the organization's goals. Being conservative and passive tends to think "inside the box" in problem solving situations. The passive leader gives full freedom in work performing and deadlines setting, making brief comments on the activities and barely participating in the debates. In transformational leadership positive expectations are created in the educational team, inspiring personal development and empowering teachers to exceed normal levels of achievement. This type of leadership can work with complex tasks, empowering the team in a more humanistic and people-centered way. The educational involvement of each leader will possibly span multiple styles, being shaped by context / team, which implies a constant adaptation based on robust formation and the application of efficient leadership strategies. In this way the university institution will be better equipped to face with empathy and proactivity the change and educational innovation that it constantly faces.

Keywords: Leadership, Higher Education, Change, Innovation.

Introdução

O conceito de liderança educacional, o seu impacto direto e indireto e a sua aplicação são elementos de grande importância investigacional e experimental, surgindo com uma aplicabilidade direta na gestão das universidades. Tendo em conta que é ponto assente que, da mesma maneira que poucas tarefas ou metas académicas importantes podem ser realizadas por uma pessoa em trabalho individual, também serão poucos os grupos académicos ou universidades que podem almejar a realização de grandes empreendimentos ou objetivos sem a intervenção de um líder. Nesse sentido diversos estudos têm demonstrado que mudanças na liderança se relacionam com modificações na motivação, na produção e na produtividade das equipas de trabalho, o que tem desencadeado uma busca permanente no sentido de identificar os estilos, as competências, as atitudes e os comportamentos que modelam a eficiência de um líder (Araújo et al., 2013; Burke et al., 2006; Hampton, Summer, & Webber, 1987; Wagner & Hollenbeck, 2015).

Abordando o conceito de liderança, vários autores dissertam sobre uma função complexa que envolve líder, elementos da equipa e situações-chave (Wagner & Hollenbeck, 2015). Transversal às definições de liderança, surge a “influência” enquanto característica fundamental, definindo-se que liderar implica influenciar as atitudes, crenças, comportamentos e sentimentos das outras pessoas (Spector, 2012). No entanto, para todos os efeitos, essa influência do líder é, tendencialmente, sancionada e até mesmo solicitada pelos seus membros da equipa (Araújo et al., 2013). Desta forma, liderar é o ato por excelência que identifica, incrementa e enriquece o potencial inerente a uma organização e aos seus constituintes humanos. A competência para lidar com as pessoas é um requisito primordial de qualquer líder, seja qual for o contexto em que este está inserido e a sua envolvente de características de personalidade e habilitações (Araújo et al., 2013).

Apoiando a importância dos líderes, Kotter (1996) recentra o foco na competência que estes devem possuir ao ser capazes de consumir um desígnio, estabelecendo uma estratégia para o alcançar e edificando uma rede de colaboradores motivacionalmente ativos que partilham interesses e o podem concretizar. Sergiovanni (2004) destaca que as universidades necessitam de uma liderança especial porque são lugares especiais, realçando, a par de outros autores, a importância da relação entre os estilos de liderança praticados e a qualidade das universidades e dos seus cursos (C. Day & Leithwood, 2007; Glatter, 1992; Uribe, 2005; Waters & Cameron, 2007).

Os investigadores Leithwood & Riehl (2003) defendem que quando se procede à análise dos meandros de uma excelente universidade será encontrado, com grande probabilidade, uma excelente direção, e que, se for uma universidade frágil, provavelmente, albergará uma liderança fraca. Assim, qualquer líder educacional tem o privilégio de poder influenciar as metamorfoses da vida universitária, estando comprometido com os seus momentos de mudança ou inovação educacional.

Liderança Educacional

Vários estudos focados nos processos de mudança e inovação educacional têm destacado o papel dos líderes educacionais enquanto elementos cruciais na andaimagem de condições propícias à sua exequibilidade e efetivação (Hauge, Norenes, & Vedøy, 2014; Owston, 2007).

A esfera de ação dos líderes educacionais é de tal forma abrangente e complexa que, ao assumirem um novo papel enquanto promotores de inovação, muitos deles enfrentam o problema de se mergulharem numa teia de procedimentos para os quais frequentemente possuem conhecimentos limitados. Este papel de líder educacional e promotor de inovação implica uma postura visionária de pensar, uma flexibilidade e receptividade à mudança permanentes, uma aptidão para propor e aceitar desafios transcendentos e ainda, muito importante, uma capacidade constante de autocritica consciente e séria. Sem o entusiasmo e a participação dos líderes educacionais no processo de inovação é muito difícil que estes tenham sucesso na universidade (Fullan, 2007; IBM Global Business Services, 2006; Owston, 2007).

Desta forma, os líderes educacionais são posicionados nas políticas educacionais como agentes de inovação e porta-estandartes de modelos de mudança transformacional. Essa visão demonstra um aumento da consciência de que as políticas se transformam à medida que migram de cenário para cenário, uma vez que são mediadas por líderes que atuam impulsionados pelas suas capacidades e experiências anteriores, os seus valores e atitudes em relação à política em questão, as contingências do ambiente em que a política está a ser introduzida e as interações sociais que acompanham esta tradução desde a intenção até à aplicação prática (Osborn et al., 1997; Priestley, 2011) Figura 1.



Figura 1. Liderança e Mudança Inovadora

A liderança educacional envolve processos ao nível dos estudantes, da comunidade de professores e também os puramente organizacionais. Toda esta abrangência faz sobressair a importância do líder educacional, suscitando o estudo sobre a relevância dos estilos de liderança demonstrados por estes agentes (Coleman & Glover, 2010; Laksov & Tomson, 2016).

Liderança Transformacional

Analisando a História da Humanidade verificamos, com relativa facilidade, que há tantas maneiras de liderar pessoas, como há líderes. Ao longo dos tempos têm surgido variadas matrizes que descrevem as principais formas de liderança existentes, que quando compreendidas, permitem desenvolver uma abordagem holística à liderança.

A realidade pessoal de cada um abarcará possivelmente alguns dos estilos e modelos preconizados pelos diferentes autores, sendo modelada pelo contexto, equipa, espaço e temporalidade da ação de liderança que desenvolve.

O Psicólogo Kurt Lewin desenvolveu o seu enquadramento na, já distante, década de 1930 e forneceu a base para muitas das abordagens que se seguiram. Ele argumentou que existem três principais estilos de liderança com base no processo de tomada de decisão: líderes autocráticos, líderes democráticos e líderes *laissez-faire* (Lewin, Lippit, & White, 1939). Na globalidade, a matriz de Lewin é popular e útil, porque incentiva os líderes a serem menos autocráticos do que poderiam instintivamente ser (D. Day & Antonakis, 2012). Figura 2.

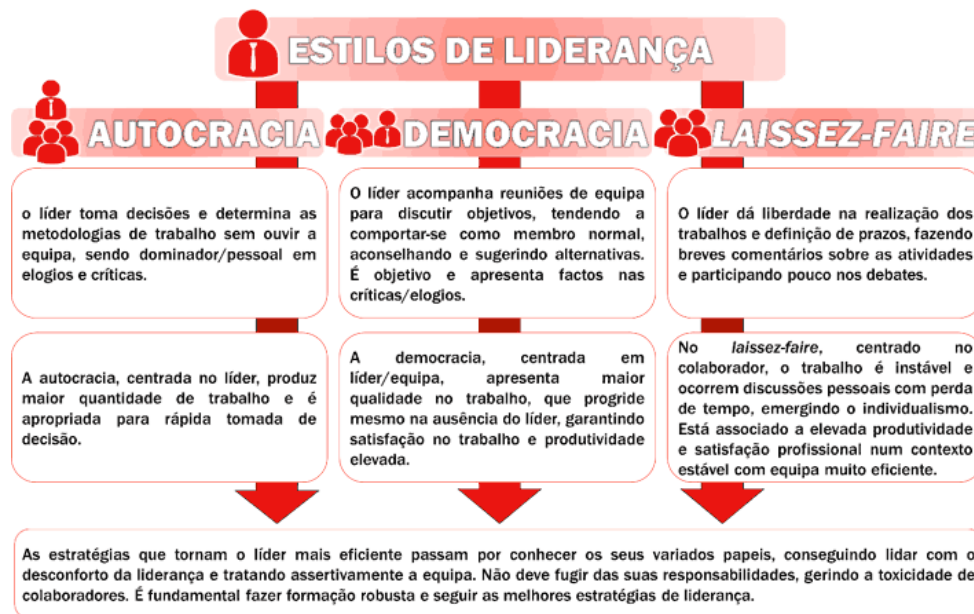


Figura 2. Estilos de Liderança de Lewin (Chênevert, Vandenberghe, Doucet, & Ben Ayed, 2013; De Hoogh, Greer, & Den Hartog, 2015; Lewin et al., 1939; Lexa, 2017; Scheidlinger, 1994) overload, and ambiguity

A literatura disponível sobre o tema liderança tem defendido paradigmas diferentes que procuram responder à transição para modelos organizacionais mais modernos. Assim, surge também um novo líder que corresponde a um novo modelo de liderança, diferente daqueles do passado, adaptado na passagem de modelos estratégicos do tradicional para o moderno, sustentando a transformação estratégica organizacional. Possivelmente, o primeiro a elaborar sobre esta temática terá sido Burns, ao sugerir que líderes e liderados se podem transformar e elevar mutuamente a patamares mais altos de moralidade e motivação, dando origem a duas formas de liderança, a transacional, que está focada com a atividade diária mais operacional, e a transformacional que alarga a sua visão transcendendo o curto prazo e motivando todos para se identificarem com o grupo e crescer em sua função (Burns, 1978). Posteriormente, este modelo é aprofundado, conceptualizando e desmultiplicando as categorias de liderança transacional e transformacional (Bass, 1985; Seltzer & Bass, 1990).

Centrado num paradigma mais holístico e humanista, este novo modelo de liderança organizacional foca-se nas pessoas, substituindo a liderança tradicional centrada nos processos de controlo operacional e patrimonial, realçando hierarquia ou controle rígido (Puga & Martinez, 2008). As funções desta nova liderança estão mais uniformemente distribuídas na equipa, razão pela qual é constantemente pedido o compromisso perante o grupo, destacando-se a possibilidade dos indivíduos poderem encetar e desenvolver as suas próprias fontes de *empowerment* (Bass & Avolio, 2004; Vargas-Hernández & Guillén Mondragón, 2005). A participação é importante, a fim de lidar efetivamente com a mudança e com a aceitação de responsabilidades conjuntas (Avolio, Bass, & Jung, 1999; Vargas-Hernández & Guillén Mondragón, 2005). É um tipo de liderança que está

centrado na colaboração em vez de em torno do líder, inspirando e não apenas atuando. Procura focar-se em modos mais integrais de interagir com colaboradores, atraindo-os para um padrão moral mais elevado em vez de operar em um nível puramente prático (Molina, 2000; Popper & Maysseless, 2013).

A liderança transformacional surge assim englobada no modelo *Full Range* que se consolidou para incluir três estilos diferentes de liderança, cada um com seus próprios subtipos correspondentes (Bass & Avolio, 1995):

- Liderança transformacional:
 - » Atributos idealizados - Construção de confiança;
 - » Comportamentos idealizados - Atua com Integridade;
 - » Motivação inspiracional - Incentiva os outros;
 - » Estímulo Intelectual - Incentiva o pensamento inovador;
 - » Consideração individualizada - Treina e desenvolve Pessoas.
- Liderança transacional
 - » Recompensa contingencial - Recompensa do sucesso;
 - » Gestão por exceção/Ativo - Monitoriza desvios e erros.
- Passivo/Fuga
 - » Gestão por exceção/Passivo – “Apaga-incêndios”;
 - » *Laissez-Faire* - Evita Envolvimento.

Considera-se que todos os tipos de liderança poderão estar presentes no perfil da maioria dos líderes, mesmo existindo a predominância de um deles. Logo, os estilos não são mutuamente exclusivos e podem estar presentes num certo grau no líder (Trapero & Lozada, 2010). Estes estilos podem ser caracterizados através da aplicação de um instrumento padronizado denominado *Multifactor Leadership Questionnaire MLQ-5x* (Bass & Avolio, 1995).

Mudança Educacional

Quando abordado de forma simples, o conceito de mudança pode significar um comportamento básico de adequação reativa a um estímulo, nomeadamente a uma mudança no ambiente interno ou externo da instituição (Hedberg, 1981). Assim, no mundo organizacional, a mudança surge frequentemente associada a alterações com características endogénicas ou exogénicas, refletindo processos dinâmicos e omnipresentes em contextos institucionais sujeitos a instabilidade, incerteza e variabilidade, que obrigam a um posicionamento proativo no sentido de antecipar transformações em curso (Parente, 2006). Neste contexto, a mudança e as modalidades definidas para sua implementação constituem um fenómeno fértil de análise, sabendo-se que a forma como o líder gere a mudança influencia, de maneira decisiva, as suas consequências em termos de esta poder constituir um processo de evolução, crescimento e aprendizagem para os indivíduos, para os grupos ou equipas e para as organizações no seu todo (Parente, 2006).

Ao longo do século XX diversos foram os exemplos de mudança educacional, principalmente desde 1950 com grandes fontes nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, sendo a adaptação à mudança uma temática subjetiva, tanto ao nível da mudança inopinada como da mudança planificada (Fullan, 2007). A mudança inopinada ou imposta gera nos intervenientes uma atitude desconfiada e dificuldade em se apropriar do sentido da ação. Partindo da premissa que nos diz que o sentido da mudança deve ser assumido pelo grupo para que esta tenha sucesso, verificamos a dificuldade que este tipo de mudança terá em atingir a estabilidade, acrescentando que qualquer mudança implica um sacrifício do *status quo* e conseqüente ansiedade e incerteza (Messina, 2001).

As dinâmicas da mudança, que consubstanciam os mecanismos internos da mudança efetiva, são fundadas em vários fatores principais que estão subjacentes ao início da mudança e a sua adoção, sabendo-se que há vários motivos que levam um indivíduo ou um grupo a envolver-se num processo de mudança, tais como: o prestígio individual, o interesse burocrático, a reação política ou a preocupação em resolver uma necessidade. Paralelamente, as razões e a metodologia da tomada de decisão em processos de mudança educacional são de extrema importância e influenciam muito o decurso do seu processo de implementação (Fullan, 2007).

Existe evidência de que, durante a implementação de mudanças, a realidade operacional sentida no terreno, força a que as etapas planeadas raramente sejam aplicadas na sua plenitude. Na realidade, as formas de implementação da mudança determinam muito do seu sucesso, logo é fundamental possuir uma dose muito forte de conhecimento sobre diferentes formatos e condicionantes da operacionalização da mudança, sabendo-se que a maneira como é liderado um determinado passo tem conseqüências fortíssimas nos passos subseqüentes (Fullan, 2007).

A interatividade de implementação é complexa, pois é bastante diferente conhecer os seus passos e saber como os aplicar com sucesso, sabendo-se que a planificação acaba por estar mais relacionada com a ação do que propriamente com a projeção prévia do ato em si. É frequente que a aplicação no terreno enviesse o planeado pelo líder, reforçando-se que, habitualmente, só no momento da aplicação existem as condições necessárias para este entender e controlar a globalidade das medidas a implementar, ou seja, saber quais os ingredientes do sucesso não é a mesma coisa que atingir o sucesso em novas situações (Fullan, 2007).

Muitas tentativas de mudança falham porque os seus promotores conhecem os conceitos de suporte à mudança, mas não dominam a forma de os controlar (Fullan, 2007). Por vezes, a implementação de soluções no terreno provoca o surgimento de problemas mais sérios do que os iniciais, reforçando-se que a planificação racional, por vezes, depara-se com obstáculos completamente inesperados levantados pelas pessoas, a sua emocionalidade e os seus valores e objetivos (Fullan, 2007).

Desta forma, releva-se a importância da formação do líder nos conceitos globais de planificação da mudança. É de destacar que os líderes transformacionais ao empoderarem a sua equipa acabam por possuir uma maior capacidade de levar a bom porto os processos de mudança educacional pois possuem maior suporte para trabalhar em condições de incerteza e de ansiedade e desenvolvem a capacidade de ter confiança nas pessoas e nos processos.

O modelo de implementação de uma mudança em ambiente educacional é um procedimento que tem sido alvo de reflexão em vários momentos, podendo identificar-se na literatura vários textos que se debruçam sobre os passos essenciais para a sua efetivação (Carnall, 2007; Fullan, 2007; Peeke, 1994; Slowey, 1995):

- Definir objetivos estratégicos muito claros – Os benefícios da mudança podem demorar, mas os custos são imediatos. É importante clarificar por que razão se empreende a mudança.
- Existir apoio explícito por parte das chefias da Instituição - A administração deve demonstrar o seu apoio. A colaboração de outras estruturas oficiais é um reforço superior.
- Garantir o envolvimento das chefias intermédias na planificação – As mudanças podem alterar a estrutura de poder da instituição, pelo que se deve integrar as chefias intermédias.
- A planificação da implementação da mudança deve ser meticulosa – Apesar de este passo ser moroso, é dos mais importantes pois traz seriedade e valor à mudança. Permite que se desenvolva um sentimento de autoria e garante tempo para ajustar a resistência à mudança.
- Sempre que possível a mudança deverá existir em continuidade com o *status quo* - A existência de compatibilidade com a situação anterior é um facilitador da mudança.
- O ritmo da mudança deve ser cuidadosamente planeado – Normalmente uma planificação que demora o seu tempo dá origem a um processo de mudança mais rápido.
- Ter sempre em linha de conta o conceito de pragmatismo – Deve-se implementar a mudança com consciência das condicionantes práticas, logísticas e económicas. A integração é facilitada se a mudança responder a problemas práticos da atividade.
- Fazer bom uso do *role-modelling* – O exemplo dado pelos líderes da mudança é fulcral.
- Fornecer formação e treino - A mudança deverá ser acompanhada de formação e treino relativamente a novos procedimentos, serviços ou produtos.

Inovação Educacional

Existem dois componentes que diferenciam a inovação: a alteração de sentido a respeito da prática corrente e o seu caráter intencional, sistemático e planificado, em oposição às mudanças espontâneas (Messina, 2001). A inovação é assim entendida enquanto “mudança planificada” (Glatter, 1992), reforçando-se que se toda a inovação transporta consigo uma intenção de mudança, nem toda a mudança introduz necessariamente inovação (Fernandes, 2000). Cada vez mais se considera a inovação como um processo habilitado a revolucionar os sistemas educacionais e não tanto como um acontecimento ou um fim em si próprio (Fullan, 2016). A inovação educacional surge cada vez mais como um fenómeno aberto, multifacetado e articulado com vários significados, associados ao contexto no qual se insere (Messina, 2001).

Fazer inovação educacional implica uma complexa interação da própria inovação com fatores contextuais, como a envolvimento política da universidade, normas e valores culturais consolidados (em alguns casos, seculares), características dos alunos e atitudes/competências dos professores (Owston, 2007). Apesar desta intrincada teia, existem alguns fatores que parecem surgir sistematicamente associados à inovação: Experimentação contínua, aprendizagem com o erro, experimentação em protótipos, empoderamento dos colaboradores e sistematização da abordagem institucional (Collins & Porras, 2002). Figura 3.

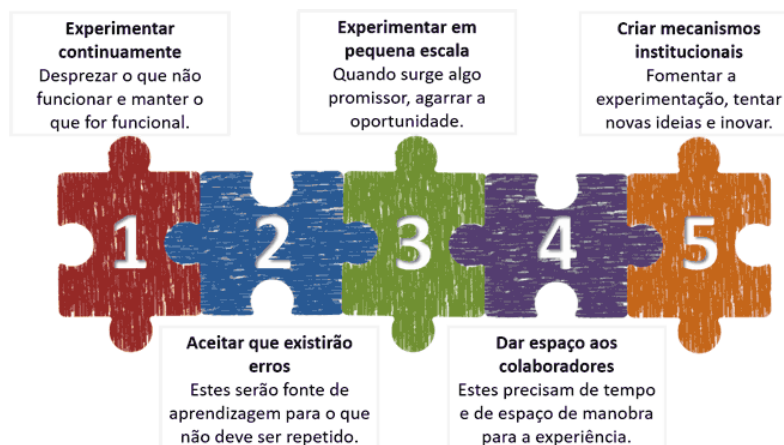


Figura 3. Cinco Caminhos para Conduzir à Inovação.

As inovações em educação, nomeadamente no Ensino Superior, incluem mudanças a vários níveis das quais se destaca o estabelecimento de novas formas de organização ou a definição de novos produtos (Schumpeter, 1939; Towndrow, Silver, & Albright, 2010). Figura 4.

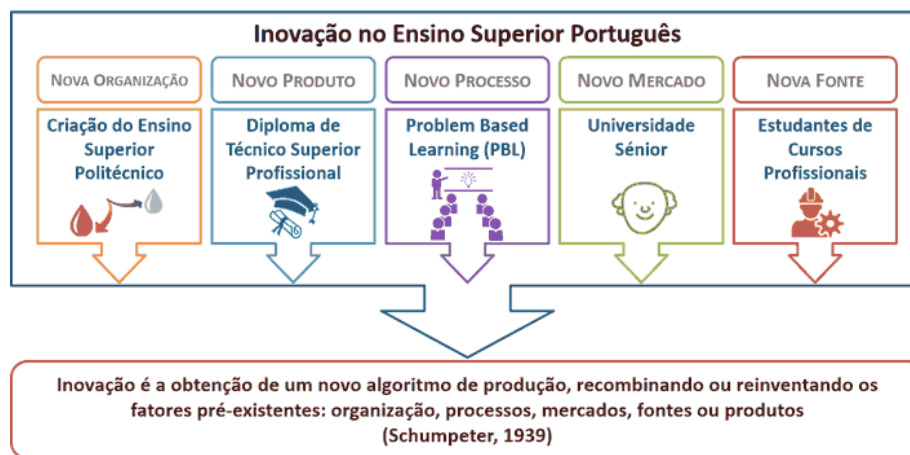


Figura 4. Inovação no Ensino Superior

Recentrando a discussão nas políticas educacionais e no sentido (tantas vezes disruptor) da inovação, acaba-se por constatar que esta, nos últimos tempos, foi adotada como *slogan* pelos *stakeholders* que contribuem para a conceptualização das es-

estratégias globais no campo da educação. Em consequência, ao ser institucionalizada, a inovação tornou-se, de certa forma, conservadora, constituindo atualmente, com frequência, uma abordagem *top-down*, que se integra como um instrumento de regulação social e pedagógica (Messina, 2001). Concomitantemente, tem sido aplicada enquanto procedimento de uniformização, transformando-se num dos racionais preferenciais das reformas. É agora tempo de refletir sobre o devido posicionamento da inovação e dos seus promotores/destinatários, reequacionando a sua capacidade de diligenciar o “novo” num sistema que se separe da máquina burocrática e que se integre honradamente no binómio reforma/revolução (Messina, 2001).

A liderança transformacional opera numa perspetiva focada na equipa que se transcende continuamente e garante um devir dinâmico. A individualidade é assim suplantada pelo poder do grupo, assegurando uma superior eficiência na consumação de inovações educacionais, por mais complicadas que sejam.

Conclusão

A realidade educacional de cada líder abarcará possivelmente vários estilos, sendo moldada por contexto/equipa, o que implica uma adaptação constante baseada em formação robusta e na aplicação de eficientes estratégias de liderança.

As universidades devem ser fundadas nas interações externas. Desta forma, os líderes educacionais são responsáveis por transferir as diretrizes de fora para dentro, materializando-as de forma ajustada e adaptada à função universitária. O racional da liderança transformacional não é o ator social individual, mas sim a relação das direções, fluxos e tendências virtualmente indelévels, de início e término desconhecidos (Woods, 2005). Apesar da mutualidade ser determinante para a referida relação, o verdadeiro contributo para uma estrutura organizacional implica o surgimento de uma noção partilhada de rumo em conjunto com a influência inteligível do líder que incide nos membros da organização levando à sua mobilização coordenada (C. Day & Leithwood, 2007).

Uma liderança transformacional efetiva não pode subsistir no vazio pois existem demasiadas expectativas dos diferentes atores envolvidos que, sendo externos ou internos à universidade, condicionam o fluxo do trabalho. O líder educacional deve decifrar, transpor e clarificar as exigências externas, facilitando a compreensão do conteúdo e criando uma sensação de rumo partilhada e reconfortante, essencial para enfrentar os processos de mudança e inovação. Paralelamente deve negociar e comunicar significado, visões e declarações de missão e promover padrões éticos (Comenius Network Leadership in Education, 2011).

Existe, desta forma, um sentimento de responsabilidade estrutural e cultural associado ao líder educacional e respetiva equipa dinamizando procedimentos de comunicação e tomada de decisão. Possuindo estruturas bem definidas e tradicionais, as universidades, para serem eficientes e bem-sucedidas, devem assumir-se como comunidades transformacionais, partilhando um sentimento transversal de forte identidade e ética global.

Referências

- Araújo, M., Silva, L., Gois, C., Sousa, D., Mendonça, P., Lima, T., & Neto, O. (2013). Preference for leadership type: a study in a hospitality industry company from Sergipe. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 18(2), 203–211. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2013000200005>
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441–462. <https://doi.org/10.1348/096317999166789>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. (1995). *The Multifactor Leadership Questionnaire*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: Manual and Sampler Set* (3.^a ed.). Palo Alto, CA: Mind Garden, Inc.
- Burke, C. S., Stagl, K. C., Klein, C., Goodwin, G. F., Salas, E., & Halpin, S. M. (2006). What type of leadership behaviors are functional in teams? A meta-analysis. *The Leadership Quarterly*, 17(3), 288–307. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.02.007>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership* (1st ed). New York: Harper & Row.
- Carnall, C. (2007). *Managing change in organizations* (5.^a ed.). Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Chênevert, D., Vandenberghe, C., Doucet, O., & Ben Ayed, A. K. (2013). Passive leadership, role stressors, and affective organizational commitment: A time-lagged study among health care employees. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 63(5), 277–286. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2013.07.002>
- Coleman, M., & Glover, D. (2010). *Educational leadership and management: developing insights and skills*. Maidenhead: Open Univ. Press.
- Collins, J. C., & Porras, J. I. (2002). *Built to last: successful habits of visionary companies*. New York: HarperBusiness Essentials.
- Comenius Network Leadership in Education. (2011). *Framework of Reference*. Hildesheim: Comenius Network Leadership in Education. Obtido de <http://www.leadership-in-education.eu/index.php?id=273>
- Day, C., & Leithwood, K. (Eds.). (2007). *Successful principal leadership in times of change: an international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Day, D., & Antonakis, J. (Eds.). (2012). *The nature of leadership* (2nd ed). Thousand Oaks, Calif: SAGE.
- De Hoogh, A. H. B., Greer, L. L., & Den Hartog, D. N. (2015). Diabolical dictators or capable commanders? An investigation of the differential effects of autocratic leadership on team performance. *The Leadership Quarterly*, 26(5), 687–701. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.01.001>
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade*. Porto: Porto editora.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4.^a ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *The NEW meaning of educational change* (Fifth edition). New York, NY: Teachers College Press.

- Glatter, R. (1992). A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. Em A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 141–161). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hampton, D. R., Summer, C. E., & Webber, R. A. (1987). *Organizational behavior and the practice of management* (5th ed). Glenview, Ill: Scott Foresman.
- Hauge, T. E., Norenes, S. O., & Vedøy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357–376. <https://doi.org/10.1007/s10833-014-9228-y>
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. Em P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of Organizational Design* (pp. 8–27). Londres: Oxford University Press.
- IBM Global Business Services. (2006). *Expanding the Innovation Horizon: The Global CEO Study*. IBM Corporation.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Laksov, K. B., & Tomson, T. (2016). Becoming an educational leader – exploring leadership in medical education. *International Journal of Leadership in Education*, 0(0), 1–11. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1114152>
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, (10), 271–301.
- Lexa, F. J. (2017). Chapter 12 - Leadership—Organizational Styles and Types. Em *Leadership Lessons for Health Care Providers* (pp. 78–85). Boston: Academic Press. Obtido de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128018668000123>
- Messina, G. (2001). Educational change and innovation: notes for reflection. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 225–233. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300010>
- Molina, H. (2000). El desarrollo organizacional como facilitador del cambio. *Estudios Gerenciales*, 0(77), 13–26.
- Osborn, M., Croll, P., Broadfoot, P., Pollard, A., McNess, E., & Triggs, P. (1997). Policy into practice and practice into policy: Creative mediation in the primary classroom. Em G. Helsby & G. McCulloch (Eds.), *Teachers and the national curriculum* (pp. 52–65). London: Cassell.
- Owston, R. (2007). Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: an international study. *Journal of Educational Change*, 8(1), 61–77. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9006-6>
- Parente, C. (2006). Conceitos de mudança e aprendizagem organizacional: contributos para a análise da produção de saberes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (50), 89–108.
- Peeke, G. (1994). *Mission and change: institutional mission and its application to the management of further and higher education*. Buckingham [England] ; Bristol, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Popper, M., & Mayseless, O. (2013). Internal World of Transformational Leaders. Em B. J. Avolio & F. J. Yammarino (Eds.), *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead 10th Anniversary Edition* (Vol. 5, pp. 237–263). Bingley, U.K.: Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-357120130000005019>
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12(1), 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9140-z>

- Puga, J., & Martinez, L. (2008). Competencias directivas en escenarios globales. *Estudios Gerenciales*, 87–103.
- Scheidlinger, S. (1994). The Lewin, Lippitt and White study of leadership and «social climates» revisited. *International Journal of Group Psychotherapy*, 44(1), 123–127.
- Schumpeter, J. A. (1939). *Business cycles : a theoretical, historical, and statistical analysis of the capitalist process*. Nova Iorque: McGraw-Hill Book Company.
- Seltzer, J., & Bass, B. M. (1990). Transformational Leadership: Beyond Initiation and Consideration. *Journal of Management*, 16(4), 693–703. <https://doi.org/10.1177/014920639001600403>
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA.
- Slowey, M. (1995). *Implementing change from within universities and colleges: 10 personal accounts*. London: Kogan Page.
- Spector, P. E. (2012). *Industrial and organizational psychology: research and practice* (6th ed). Hoboken, N.J: Wiley.
- Towndrow, P. A., Silver, R. E., & Albright, J. (2010). Setting expectations for educational innovations. *Journal of Educational Change*, 11(4), 425–455. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9119-9>
- Trapero, F., & Lozada, V. (2010). Differences between the relationship of integrity and leadership styles according to the model of Bernard Bass. *Estudios Gerenciales*, 26(114), 59–75.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad. *Revista PRELAC*, (1), 107–115.
- Vargas-Hernández, J., & Guillén Mondragón, I. (2005). Los procesos de transformación estratégica en relación con la evolución de las organizaciones. *Estudios Gerenciales*, (94), 65–80.
- Wagner, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2015). *Organizational behavior: securing competitive advantage* (Second Edition). New York ; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Waters, T., & Cameron, G. (2007). *Balanced leadership framework*. Denver, Colorado: McREL.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman. Obtido de <http://site.ebrary.com/id/10218060>

Amadeu Borges-Ferro é Bacharel em Anatomia Patológica, Citológica e Tanatológica (APCT) pela Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa (ESTeSL) e possui Curso de Estudos Superiores Especializados em Metodologias de Ensino pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. É Mestre em Educação Médica pela Faculdade de Medicina de Lisboa e possui Título de Especialista em APCT pelo Instituto Politécnico de Lisboa. Detém Diploma de Estudos Avançados em Educação pela Universidade Aberta, estando a concluir Doutoramento em Educação, Especialidade de Liderança Educacional. Publicou vários trabalhos nas áreas das Ciências Biomédicas Laboratoriais (CBL) e Educação. Atualmente é Professor da ESTeSL lecionando na Licenciatura em CBL.
