



CATÓLICA
PORTO

EDUCAÇÃO E
PSICOLOGIA



**EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

ATAS DO
**I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL**

VOL. I – CONFERÊNCIAS E INTERVENÇÕES

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E
DESENVOLVIMENTO HUMANO

ATAS DO
I SEMINÁRIO
INTERNACIONAL

VOL. I – CONFERÊNCIAS E INTERVENÇÕES

Porto

Universidade Católica Portuguesa do Porto
Faculdade de Educação e Psicologia

Ficha técnica

Título: Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do I Seminário Internacional, Vol. I – Conferências e Intervenções

Organizadores: Joaquim Machado (coord.), Cristina Palmeirão, Ilídia Cabral, Isabel Baptista, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, Maria do Céu Roldão

Autores: António Bolívar, João Barroso, Joaquim Azevedo, José Matias Alves, José Verdasca, Leonor Torres, Márcia Cappellano dos Santos, Rosanna Barros

Design e Paginação: Departamento de Comunicação e Relações Públicas, Universidade Católica Portuguesa do Porto

Colaboração: Cristina Crava, Francisco Martins

ISBN: 978-989-96186-9-5

Editor: Universidade Católica Portuguesa do Porto. Faculdade de Educação e Psicologia

Local e data: Porto, 2015

APRESENTAÇÃO

A educação escolar é hoje atravessada por várias tensões e desafios, como a compulsividade e o abandono, o acolhimento de todos e as aprendizagens de cada um, o projeto societário e a integração comunitária, a vivência escolar e a formação para a vida adulta, o currículo prescrito e o currículo oculto, a forma escolar e as modalidades de educação não formal.

A área da educação entronca-se ainda com diferentes áreas e domínios do conhecimento e da ação e articula-se com territórios geográficos, sociais e culturais.

Ancorando-se numa perspetiva humanista que enfatiza a educação integral do ser humano, o Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa promoveu o Seminário Internacional “**Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano**”, que se realizou no Porto nos dias 23 e 24 de julho de 2015.

O Seminário Internacional reuniu investigadores, académicos, estudantes e profissionais da área da educação e constituiu uma oportunidade privilegiada para a divulgação de pesquisas e de estudos, para a troca de experiências, debate de ideias e reflexão no domínio da educação formal e não formal, dele resultando o presente Livro de Atas.

Este Livro estrutura-se em dois volumes. O volume I integra os textos das três conferências e as comunicações apresentadas em duas mesas redondas e o volume II integra as comunicações livres.

No **volume I**, António Bolívar foca-se nas *políticas de educação para o século XXI e o desenvolvimento profissional docente*, João Barroso problematiza o papel do *Estado na regulação da educação* e Márcia Cappellano dos Santos estabelece relações entre *política de cidade e de escola: perspetivando a educação na territorialidade e no pertencimento*, que ilustra com *um exemplo brasileiro*. Contribuindo para o debate sobre políticas atuais de liderança e melhoria das escolas, José Matias Alves estabelece a relação entre *Lideranças mais profissionais e melhoria das escolas* e Leonor Torres desvela *a narrativa da liderança escolar tomando os alunos como agentes de revelação*. No debate centrado na tríade Território, Educação e Desenvolvimento local, José Verdasca enfatiza os *dilemas educacionais em territórios do interior*, Joaquim Azevedo discute se *2015 é o ano em que se dá um passo em frente como quem dá três para trás* e Rosanna Barros aponta *silêncios e desafios da agenda para o desenvolvimento pós-21*

O **volume II** organiza-se em torno dos cinco eixos temáticos propostos para as comunicações livres.

O eixo *A. Projetos locais e desenvolvimento sociocomunitário* integra comunicações sobre projetos de investigação e intervenção no âmbito da educação sociocomunitária, educação de adultos e desenvolvimento social e humano, dinâmicas de qualificação de atores (pessoas, instituições) e diagnósticos sociais e planos de desenvolvimento local.

O eixo *B. Avaliação institucional e projetos de melhoria* integra comunicações sobre políticas de educação e avaliação (interna e externa) das escolas, projetos de desenvolvimento e melhoria dos contextos educativos e avaliação e lideranças na escola.

O eixo *C. Políticas de inclusão e sucesso na escola* integra comunicações sobre democracia, justiça e equidade em educação, políticas educativas para a inclusão e programas de promoção do sucesso educativo, organização escolar e (in)sucesso, dinâmicas de inclusão e de diferenciação e projetos, redes e dinâmicas pedagógicas.

O eixo *D. Desenvolvimento profissional e formação profissional* integra comunicações sobre currículo, práticas de ensino, conhecimento, formação, desenvolvimento e cultura profissional

O eixo *E. Escola, território e mundo do trabalho* integra comunicações sobre tensões na regulação local da educação, o local, a formação e o currículo escolar e educação e mundo do trabalho.

EDUCAÇÃO, TERRITÓRIOS E DESENVOLVIMENTO
ATAS DO I SEMINÁRIO INTERNACIONAL

VOL. I – CONFERÊNCIAS E INTERVENÇÕES

ÍNDICE

A NARRATIVA DA LIDERANÇA ESCOLAR: OS ALUNOS COMO AGENTES DE REVELAÇÃO

LEONOR L. TORRES

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal

leonort@ie.uminho.pt

RESUMO

Situando-se no epicentro dos atuais debates científicos, a liderança escolar vem sendo objeto das mais diversas abordagens teórico-metodológicas. Apesar da inquestionável riqueza do património científico acumulado, subsistem algumas controvérsias em torno deste objeto, induzidas, em parte, pela dificuldade de estabelecer um diálogo interdisciplinar e um cruzamento entre as várias escalas de análise. Ao longo deste texto procurar-se-á refletir sobre algumas das principais tensões e contradições que têm marcado esta problemática, colocando à discussão outros olhares sobre o fenómeno. Por força de uma agenda política de feição neoliberal, a associação da liderança à melhoria dos resultados escolares tornou-se o eixo central das investigações, determinando rumos e enclausurando o fenómeno nas fronteiras ditadas pelas relações estritas entre as variáveis liderança-resultados. Muitos dos estudos produzidos focam apenas os supostos protagonistas da liderança, reproduzindo um olhar vertical, de cima (líder) para baixo (liderado). O ponto de vista dos alunos, enquanto sujeitos de aprendizagem e portadores de visões e disposições, não tem passado de um tópico marginal.

Perspetivando a liderança como um processo socialmente construído e, portanto, resultado de uma interação dinâmica de fatores, internos e externos à escola, proponho uma reflexão sobre as diferentes racionalidades que cruzam o fenómeno, incluindo as perspetivas dos alunos. Numa altura em que as escolas são pressionadas à produção de resultados e à implementação de lideranças “fortes e eficazes”, interessa captar os sentidos que os estudantes atribuem a estas agendas, a forma como as incorporam nos seus quotidianos escolares e, correlativamente, como condicionam os processos de liderança.

Palavras-chave: Processos de liderança, produção de resultados, performatividade.

ABSTRACT

Being the main focus of the modern scientific debates, school leadership has been the object of many theoretical-methodological approaches. Despite the unquestionable wealth of accumulated scientific heritage, some controversies remain surrounding this subject, partially inducted by the difficulty of establishing an interdisciplinary dialogue and a cross-reference between the different scales of analysis. Throughout this text, we will seek possible reflections about some of the main tensions and contradictions that have been affecting the construction of this problem, as well as presenting different perspectives. Due to a neoliberal political agenda, the association between leadership and result improvement has been the spine of the main research, directing and confining this phenomenon to the borders dictated by strict relations between the leadership-result variables. Most of the research conducted focus only on the supposed protagonists of leadership, reproducing a vertical insight, from up (leader) to the bottom (led).

The student's point of view as agents of learning and carriers of perspectives and dispositions hasn't been more than a marginal topic.

Seeing leadership as a socially constructed process and, consequently, a result of dynamic factor interaction, internal and external to school, I propose a reflexion on the different rationalities crossing the phenomenon, including the perspectives of students. In a time that that schools are pressured to present results and implement a "strong" and "efficient" leadership, it is of interest to capture the student's opinion, the way they incorporate it in their daily school life and, correlatively, how they influence the leadership processes.

Keywords: Leadership processes, school results, performativity

1. O QUE É QUE AINDA NÃO SABEMOS SOBRE A LIDERANÇA?

Constituindo uma linha de pesquisa transversal a vários campos disciplinares, o estudo da liderança tem vindo a confinar-se às suas matrizes de referência, sendo evidentes as dificuldades de transposição de fronteiras e de articulação de perspectivas. Embora o seu estudo remonte ao início do século XX, posteriormente impulsionado pela Teoria das Relações Humanas e, mais tarde, pela expansão das abordagens culturais das organizações, vem-se assistindo, nos últimos anos, a um recrudescimento do interesse neste tema e à consequente proliferação de diversos tipos de pesquisas e publicações científicas. No que diz respeito ao campo educativo, esta tendência é muito expressiva a diversos níveis de produção de conhecimento, tornando-se objeto de estudo privilegiado das dissertações e teses académicas, dos projetos submetidos a agências de financiamento, para além de suscitar a organização de eventos científicos temáticos, a constituição de redes interinstitucionais no plano internacional e, mesmo, a conceção de formações específicas sobre liderança dirigidas aos mais diversos profissionais de educação. Tal como já tivemos oportunidade de analisar empiricamente (cf. Torres e Palhares, 2014), a agenda política que vem regulando o sistema educativo, sobretudo o seu enfoque nos resultados e nas lideranças individuais, constitui um fator central, embora não o único, na determinação das prioridades investigativas.

Perante a vasta produção de conhecimento sobre a liderança, a questão que se impõe colocar poderá ser formulada nos seguintes moldes: *o que é que ainda não sabemos sobre a liderança?* A resposta mais imediata poderá recair sobre a ideia tão recorrentemente veiculada de que *já sabemos tudo* e de que o tema se encontra teoricamente esgotado. Porém, a natureza complexa e multidimensional do objeto exige um olhar mais atento às ausências de interconhecimento, às necessárias recontextualizações e às facetas menos visíveis do sistema, pelo que arriscaria a tese de que *ainda sabemos muito pouco*. Desde logo, *sabemos pouco* acerca dos processos de construção da liderança, *sabemos muito pouco* acerca do condicionamento da cultura da organização na construção de perfis de liderança, *sabemos ainda menos* acerca das perspectivas dos próprios alunos sobre a importância dos processos de liderança. Pelo contrário, *sabemos bastante* sobre as tipologias de liderança e a sua relação com os resultados, *sabemos muito* sobre as vantagens das lideranças (supostamente) democráticas e *sabemos ainda mais* sobre os atributos de um "bom líder".

Procurando dar conta dos aspetos menos conhecidos da liderança, este texto incidirá sobre outros ângulos de observação, não necessariamente os induzidos pela agenda política. Inversamente, uma leitura da realidade a partir do "avesso", de baixo para cima, orientará a análise aqui desenvolvida, ao eleger a perspectiva dos estudantes como (mais) uma via de acesso ao conhecimento sobre os processos de liderança.

2. O QUE SABEMOS SOBRE A LIDERANÇA?

Se é verdade que *já sabemos muito*, interessa indagar, em particular, *o que sabemos*. Percorrendo a literatura produzida nos últimos anos na área da Administração Educacional, emerge como eixo estruturante a já aludida sobredeterminação de agendas, ao constatar-se uma certa sincronia entre as orientações de política educativa e sua imediata transposição para o campo da investigação. Por exemplo, a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e que institui a figura do Diretor como o líder da escola, desencadeou uma multiplicidade de pesquisas sobre os processos de liderança no contexto escolar. Não secundarizando a importância da investigação aplicada e do correlativo conhecimento prático (útil) para a compreensão do objeto de estudo, contudo, a constatação de uma colagem da ordem científica à ordem política (cf. Torres e Palhares, 2014) reclama uma maior vigilância epistemológica sobre os processos de pesquisa, sobretudo quando estes tendem a induzir a politização do conhecimento, no duplo sentido: no início do processo, aquando da escolha dos temas a investigar; durante e no fim do processo, via apropriação política do conhecimento produzido. Como sustentam alguns estudos (cf. Carvalho, Coord., 2011; Barroso e Carvalho, Eds., 2012), as relações entre conhecimento e governo da educação obedecem a lógicas complexas e não-lineares, em que a produção e circulação do saber pode constituir-se num instrumento de ação pública.

O movimento de aproximação dos temas investigados às orientações políticas do momento tem vindo a produzir padrões de pesquisa que interessa discutir do ponto de vista sociológico e organizacional. Em primeiro lugar, a presença de uma matriz político-ideológica inspirada nos valores da *nova gestão pública* não pode ser desvinculada do atual reincremento das abordagens gerencialistas sobre a liderança, focadas nas relações estabelecidas entre os tipos de liderança e a sua conseqüente influência na produção de resultados. Elegem-se as tipologias como objeto central e os gestores e professores como os protagonistas (quase) exclusivos dos processos de liderança escolar. Multiplicam-se estudos que procuram (re)por à prova empírica a influência de diferentes perfis de liderança sobre os níveis de desempenho académico, numa tentativa de encontrar a tão desejada *one best way* (cf., entre outros, Cunningham & Gresso, 1993; Brundrett e Burton, 2003). Revisitando o património de conhecimentos historicamente acumulado sobre este tema, impõe-se questionar: até que ponto as abordagens de pendor positivista potenciam uma maior inteligibilidade do fenómeno?

As propostas teóricas inscritas no paradigma gerencialista tendem a perspetivar a organização-escola ora como “coleção” de tipos e atributos de liderança desenraizados do seu contexto de produção, ora como “invólucro” (Lima, 2008: 86), uma espécie de máscara que envolve a escola, mas que esconde as suas singularidades. A não consideração dos contextos onde as lideranças têm lugar e adquirem significado compromete a forma como se escrutina mais profundamente o conhecimento. Não se tratando de um objeto hermético, dependente exclusivamente de competências vocacionais adquiridas em programas intensivos de formação, a liderança, ao invés, constrói-se a partir de uma multiplicidade de fatores internos e externos à instituição escolar (e.g. Bush, Bell, Bolam, Glatter & Ribbins, Eds., 1999; Sergiovanni, 2004; Barzanò, 2009; Lindle, Ed., 2014; Derouet & Normand, 2014). Na verdade, o exercício da liderança comporta tensões e contradições que não podem ser reduzidas a meros automatismos teóricos e analíticos. Por exemplo, numa altura em que os contextos de atuação da liderança se ampliam e ramificam – e.g. constituição dos (mega)agrupamentos de escolas, transferência de competências para os municípios, criação de redes e parcerias – assiste-se, em contraciclo, a um fechamento do objeto de estudo, agora mais circunscrito ao nível micro. Este movimento contraditório não pode deixar de interpelar o valor heurístico de muitas pesquisas,

contribuindo mesmo para a sua fragilização em termos científicos. Por outro lado, num outro patamar de análise, os próprios referenciais da avaliação externa das escolas, que tendem a reproduzir as mesmas lógicas de causalidade entre liderança e resultados, acabam por induzir uma espécie de fetichização do conceito, unindo adeptos e opondo adversários.

3. PROCESSOS DE LIDERANÇA: OS *TRILHOS* E AS SUAS MARGENS

Numa tentativa de melhor compreender e interpelar criticamente o *trilho* do conhecimento produzido sobre a liderança, sobretudo na vertente mais gerencialista, proponho a exploração das suas *margens*, num exercício que apela à ideia de deslocamento do lugar de onde se olha a realidade para captar as suas dinâmicas e complexidade. Doravante, o desafio passará por abordar os processos de liderança de baixo para cima, da periferia para o centro, do invisível para o observável. Com este exercício preliminar, pretende-se ensaiar outras leituras sobre a liderança, arriscar novos caminhos de reflexão, a exigir certamente outros aprofundamentos futuros. Mas de que forma se poderá acionar esta estratégia de análise?

A opção recairá sobre o olhar dos alunos, sujeitos ativos de uma aprendizagem que se transformou nos tempos mais recentes num instrumento de medida, comparação, hierarquização e de celebração. Sujeitos e objetos das políticas educativas, os estudantes representam a face menos conhecida da liderança escolar, mesmo que o exercício desta esteja frequentemente voltada para a produção de resultados académicos. Captar o ângulo de observação dos estudantes sem incorrer em enfoques estáticos e insularizados exigirá um duplo exercício de contextualização: na cultura da organização, que propõe um programa de socialização ao jovem estudante, e no universo das culturas juvenis, que marcam os ideários e os percursos escolares.

Considerando o longo percurso de socialização dos alunos na organização escolar e a inevitável influência deste contexto no desenvolvimento de disposições individuais e coletivas, no sentido proposto por Lahire (2003, 2004), faz sentido mobilizar algumas análises sobre a cultura organizacional para enquadrar e compreender os posicionamentos dos atores face aos modos de atuação dos líderes. Parte-se do pressuposto de que a cultura da escola é um processo de construção na *long durée*, que resulta da combinação de vários fatores intra e extra escolares e que pode apresentar graus variáveis de manifestação. Com efeito, em estudos anteriores (Torres, 1997, 2004), tenho vindo a sustentar teórica e empiricamente a tese de que cada organização escolar desenvolve uma cultura própria, cuja configuração pode variar em função dos níveis de integração, diferenciação e fragmentação culturais, tal como foram debatidos por Frost et al., Ed. (1991), Martin (1992, 2002) e Alvesson (2002). Sendo provável a coexistência na mesma organização de diferentes manifestações culturais (integradoras, diferenciadoras, fragmentadoras), interessa indagar a eventual predominância de uma delas, que auxilie o investigador na caracterização da “gramática” de regras, de tradições e *modus operandi* que persistem no tempo, transformando-se em padrões históricos imunes à mudança. O reconhecimento destas invariantes estruturais configuram a identidade da instituição, que pode ser traduzida pela constelação de valores, crenças e ideologias que, independentemente das sucessivas reformas educativas e dos consequentes ajustamentos morfológicos, tendem a fixar-se no tempo, convertendo-se em bússolas da ação coletiva e em eixos de regulação das lideranças (cf. Torres, Palhares, Rocha e Lima, 2014). Neste sentido, a cultura organizacional de escola não só condiciona os processos de liderança – desde logo porque estes são constitutivos da própria cultura – como influencia fortemente a própria experiência de socialização dos alunos através da incorporação quotidiana de disposições de pensamento, sentimento e ação.

Partindo deste modelo de análise aqui sumariamente esboçado, impõe-se saber de que forma as opções políticas das organizações escolares se inscrevem na sua matriz cultural e, por essa via, se instituem como mecanismos de socialização, impulsionando comportamentos e práticas que, por força da sua “repetição”, podem transformar-se em padrões culturais. Os dados de investigação apresentados nas próximas secções procuram justamente interpelar as duas vertentes acima mencionadas: por um lado, as orientações políticas das escolas, vertidas em ações concretas de gestão e liderança; por outro lado, as perspetivas dos estudantes sobre a organização escolar e a importância atribuída aos processos de liderança nas suas trajetórias de escolarização.

4. O PROJETO POLÍTICO DAS ESCOLAS

A reflexão proposta nesta secção socorre-se de dados recolhidos no âmbito de um projeto de investigação sobre a excelência escolar na escola pública portuguesa¹, que contemplou a realização de 4 estudos de caso em escolas secundárias públicas (agrupadas e não agrupadas) do norte do país. Ao longo de três anos, entre 2012 e 2015, procedeu-se à recolha e análise de diversos documentos, à administração de dois inquéritos por questionário a alunos com diferentes níveis de desempenho, à realização de entrevistas semi-diretivas e *focus group* a diferentes grupos de alunos. Embora um dos estudos de caso (estudo de caso 1 - EC1) configurasse, desde o início, um estudo-piloto de longa duração (1991-2015), optou-se por apresentar os dados globais das quatro escolas, de forma a que fosse possível confrontar as tendências e as especificidades verificadas ao nível dos processos de gestão e liderança. As quatro escolas apresentam perfis distintos, cujos traços caracterizadores se sintetizaram no quadro 1: i) duas escolas relativamente bem posicionadas nos *rankings* e com a instituição de quadros de excelência e/ou valor (EC1 e EC3); ii) uma escola relativamente bem posicionada nos *rankings* e sem implementação de quadros de excelência e/ou valor (EC2); uma escola mal posicionada nos *rankings*, mas em fase de instituição de distinções (EC4). De notar que o estudo-piloto realizado na EC1 representa um caso paradigmático do ponto de vista da assunção dos resultados como linha prioritária da ação política, tendo sido uma das escolas pioneiras em Portugal a recuperar, em 2003, o ritual do quadro da excelência. Muito embora este tenha sido formalmente instituído no despacho normativo n.º 102/90, de 12 de setembro, foi uns anos mais tarde reforçado pelo despacho n.º 13173-C/2011, de 30 de setembro, referente ao “Prémio de Mérito” e, ainda, pelo Estatuto do Aluno do Ensino não-superior (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro), no capítulo referente aos direitos do aluno, na alínea d), onde se pode ler que o aluno tem o direito de “ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido”.

Decorrente das diferentes características socio-organizacionais das escolas, do seu percurso histórico e das circunstâncias de desenvolvimento da sua identidade, as orientações político-educativas adotadas nos últimos anos pelas lideranças refletem de forma inequívoca as pressões para a produção de resultados. Os múltiplos mecanismos de controlo e de prestação de contas – publicação de *rankings*, programa de avaliação externa, mecanismos de avaliação de desempenho, racionalização da rede escolar – tem exercido uma compressão sem precedentes sobre as organizações, impelindo-as à redefinição do seu mandato e das suas estratégias de atuação. Contudo, esta poderosa agenda *resultadista* é diferentemente incorporada pelas direções das escolas em estudo, em função do seu ideário, do compromisso estabelecido com a comunidade e do jogo de forças e relações de poder que se confrontam na definição do programa político e pedagógico da escola.

¹ Trabalho financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/IVC-PEC/4942/2012 do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (CIEE), intitulado *Entre mais e melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa*.

A escola analisada no EC1, herdeira de uma cultura liceal centenária, é uma escola de referência nos planos regional e nacional no domínio dos resultados, tendo fundado as suas raízes num ideário de excelência. A estabilidade do corpo docente e da liderança contribuiu para a preservação de uma identidade socialmente reconhecida, alicerçada numa visão de escola claramente voltada para a preparação dos estudantes para o ensino superior. O compromisso com a qualidade dos resultados está explicitamente inscrito nos sucessivos projetos educativos como um referencial da ação, tendo também sustentado os fundamentos das duas candidaturas do Diretor. Para além disso, no segundo contrato de autonomia, firmou-se ainda como um dos objetivos operacionais a necessidade desta instituição escolar “[se] constituir como uma escola de referência a nível nacional, referência na qualidade do serviço educativo que presta e na qualidade nos resultados escolares dos alunos” (cláusula 2.ª do Contrato de Autonomia, homologado em 30 de julho de 2013). A assunção destes valores pelos atores que desempenham funções de gestão conduziu, naturalmente, à criação de cenários adequados à promoção da excelência. Por exemplo, a recuperação do ritual de distinção dos melhores alunos, através da instituição do quadro de excelência, representa uma estratégia de socialização para a performatividade, com efeitos empiricamente observáveis ao nível da promoção de um clima pedagógico focado nos resultados. A celebração dos altos desempenhos em cerimónia pública e a sua cuidadosa preparação ao longo do ano parece exercer nos alunos uma pressão constante para a superação de si na escada do sucesso. O culto da excelência e a sua ritualização adquire uma significativa centralidade pedagógica, tornando-se no epicentro da atividade educativa a partir do qual se desencadeia todo um movimento que se alastra e envolve a organização.

Com um perfil semelhante, a escola estudada no EC2 apresenta como imagem de marca a aposta na qualidade, no rigor e na excelência. Herdeira do ensino industrial e comercial, cujas raízes remontam ao final do século XIX, a escola secundária integrou em 2013 um mega-agrupamento, que se encontra em fase de consolidação institucional. Quer o projeto educativo emergente do agrupamento, quer o plano de intervenção da Diretora, destacam a importância dos princípios da qualidade e da excelência na definição da missão estratégica. Reconhecida na comunidade como uma das melhores escolas da região, uma imagem reforçada pela posição privilegiada ocupada nos *rankings* e pelo número de alunos colocados anualmente no curso de Medicina, aderiu recentemente à distinção dos melhores alunos através de uma celebração pública aberta à comunidade. A estabilidade, a longevidade e a experiência do corpo docente e não docente têm potenciado a consolidação de um *ethos* de escola.

As evidências empíricas recolhidas permitem-nos situar estas duas escolas (EC1 e EC2) mais próximas do cenário 1 – escola elitista (cf. figura 1), não somente pelo facto de os projetos políticos e pedagógicos assumirem uma missão explicitamente focada nos resultados, mas igualmente pela forma como tal orientação desencadeia iniciativas e programas de ação convergentes com tais princípios.

Por sua vez, a escola estudada no EC3, uma instituição não agrupada com menos de 40 anos, tem firmado um ideário mais voltado para as dimensões democráticas, inclusivas e cidadãs, privilegiando a construção da identidade pessoal e social do aluno em articulação com uma política de qualidade, exigência e responsabilidade. Esta orientação marcadamente humanizadora é visível ao nível das iniciativas e dinâmicas pedagógicas, consideradas como um ponto forte pela equipa de avaliação externa. Contudo, denota-se nos últimos anos uma preocupação crescente com os resultados académicos, procurando-se estratégias de promoção da excelência. A distinção dos bons desempenhos a par da premiação dos alunos com comportamentos exemplares, refletida na criação de um quadro de excelência e de um quadro de valor, traduz a tentativa de conciliação entre os princípios democráticos e meritocráticos. Por esta razão situamos esta escola entre os dois polos do *continuum*.

Por fim, a escola analisada no EC4, apresenta um perfil distinto das anteriores, quer do ponto de vista da sua *performance* ao nível dos resultados, quer no plano da definição das prioridades político-educativas. Escola recentemente agrupada e ocupando instalações antigas, convive diariamente com a forte concorrência das instituições de ensino secundário vizinhas, que foram objeto de requalificação da Parque Escolar. Preocupada com a perda de alunos e com os resultados escolares, tem investido prioritariamente na promoção de boas condições de trabalho, sobretudo na criação de um clima de trabalho e de estudo e, paralelamente, na projeção de uma imagem de qualidade. As preocupações com a “qualidade” dos resultados conduziram à criação, pela primeira vez, de mecanismos de distinção dos melhores alunos. A especificidade do público escolar e os princípios norteadores da ação diretiva parecem configurar uma escola mais próxima do cenário 2 – escola democrática, embora seja já evidente a existência de um programa de ação pedagógica focado na melhoria dos resultados.

Perante a evidência de diferentes missões de escola que enquadram e norteiam as atuações das lideranças formais, interessa indagar, na próxima secção, o lado menos visível deste objeto, trazendo à superfície a voz dos alunos, as suas histórias quase sempre silenciosas e esquecidas, de forma a alcançar uma outra visão de conjunto.

5. A LIDERANÇA NA PERSPETIVA DOS ALUNOS

Um conjunto articulado de questões orientou o rumo teórico-metodológico da pesquisa nas 4 escolas: qual a importância atribuída pelos estudantes aos aspetos organizacionais na promoção do seu desempenho? Como perspetivam a liderança e a sua influência nos resultados escolares? Até que ponto os alunos bem-sucedidos se revêm no modelo de liderança da escola?

De entre um extenso *corpus* de dados, selecionou-se a informação recolhida através de um inquérito por questionário administrado a dois grupos de alunos: ao universo de alunos distinguidos no quadro de excelência das escolas, com classificações finais iguais ou superiores a 18 valores (n=200); e a uma amostra estratificada proporcional de alunos “não excelentes” (n=822), que inclui todos aqueles que não atingiram o patamar dos 18 valores. Apenas no EC4 se optou por não inquirir os alunos com desempenhos de excelência, devido ao facto de o número de casos ser residual (cf. quadro 2). Estes dados serão ainda cotejados com os depoimentos dos alunos recolhidos em contexto de entrevista (individual e *focus group*) realizada a 40 estudantes com diferentes níveis de desempenho.

Quadro 2: Inquéritos por questionário administrados nos quatro estudos de caso

	Alunos excelentes			Alunos não excelentes			Total		
	Universo	Inquiridos	% ^a	Amostra	Inquiridos	%	Amostra	Inquiridos	% ^b
Estudo de caso 1 (EC1)	68	62	91,2	315	298	94,6	383	360	94,0
Estudo de caso 2 (EC2)	97	93	95,9	380	333	87,6	477	426	89,3
Estudo de caso 3 (EC3)	132	45	34,1	161	82	50,9	293	127	43,3
Estudo de caso 4 (EC4)	--	--	--	132	109	82,6	132	109	82,6
Total	297	200	67,3	988	822	83,2	1285	1022	79,5

Legenda: **a** Percentagem de resposta aos questionários; **b** Percentagem global de resposta aos inquéritos administrados.

Quando interpelados a posicionarem-se sobre a escola que frequentam, constatou-se uma relativa convergência representacional em ambos os grupos de alunos inquiridos (excelentes e não excelentes), apenas tendo sido aferidas diferenças significativas em relação às opções político-organizacionais: de um lado, os alunos excelentes a reconhecerem a importância da escola na preparação para o ensino superior e na seleção dos alunos pelos resultados; de outro lado, os alunos não excelentes a valorizarem o papel da escola na preparação para o mercado de trabalho e a rejeitarem o critério seletivo para a admissão de novos alunos na escola (cf. Torres e Palhares, 2015). Mas quando se mobiliza a variável escola para a análise das perspectivas dos alunos, de imediato sobressaem as diferenças representacionais, fazendo emergir a importância dos diferentes contextos na socialização dos jovens-alunos. Os 14 enunciados colocados à apreciação dos estudantes obtiveram níveis de concordância diferenciados consoante a escola de pertença, sendo possível encontrar perfis mais ou menos próximos dos dois cenários traçados na figura 1.

Os dados ilustrados na figura 2 mostram, comparativamente, a distribuição dos posicionamentos dos inquiridos em função da escola que frequentam, sendo possível identificar as diferenças em relação às dimensões políticas, organizacionais e pedagógicas. Se, numa primeira leitura, é possível visualizar uma distribuição uniforme expressa por uma certa sincronia das linhas que tecem a teia, um olhar mais detalhado e circunscrito a determinados enunciados revela diferenças significativas entre escolas. Nos EC1 e EC2 os alunos reconhecem a “boa organização” da escola e a sua vocação primeira para preparar os alunos para o ensino superior, considerando ainda serem as suas escolas as melhores da região. De notar que, apesar das similitudes entre estas duas escolas, os alunos da EC1 conferem maior importância à liderança do Diretor, assim como tendem a reconhecer que a sua escola incentiva a competição entre alunos e turmas. Para além disso, esta escola diferencia-se de todas as outras ao ver reforçada a concordância com o enunciado “Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir os programas”. Como já se referiu atrás, esta constatação está em sintonia com o programa de ação do Diretor desta escola, que ao longo das últimas duas décadas procurou manter o *ethos* de excelência escolar reconhecido na região.

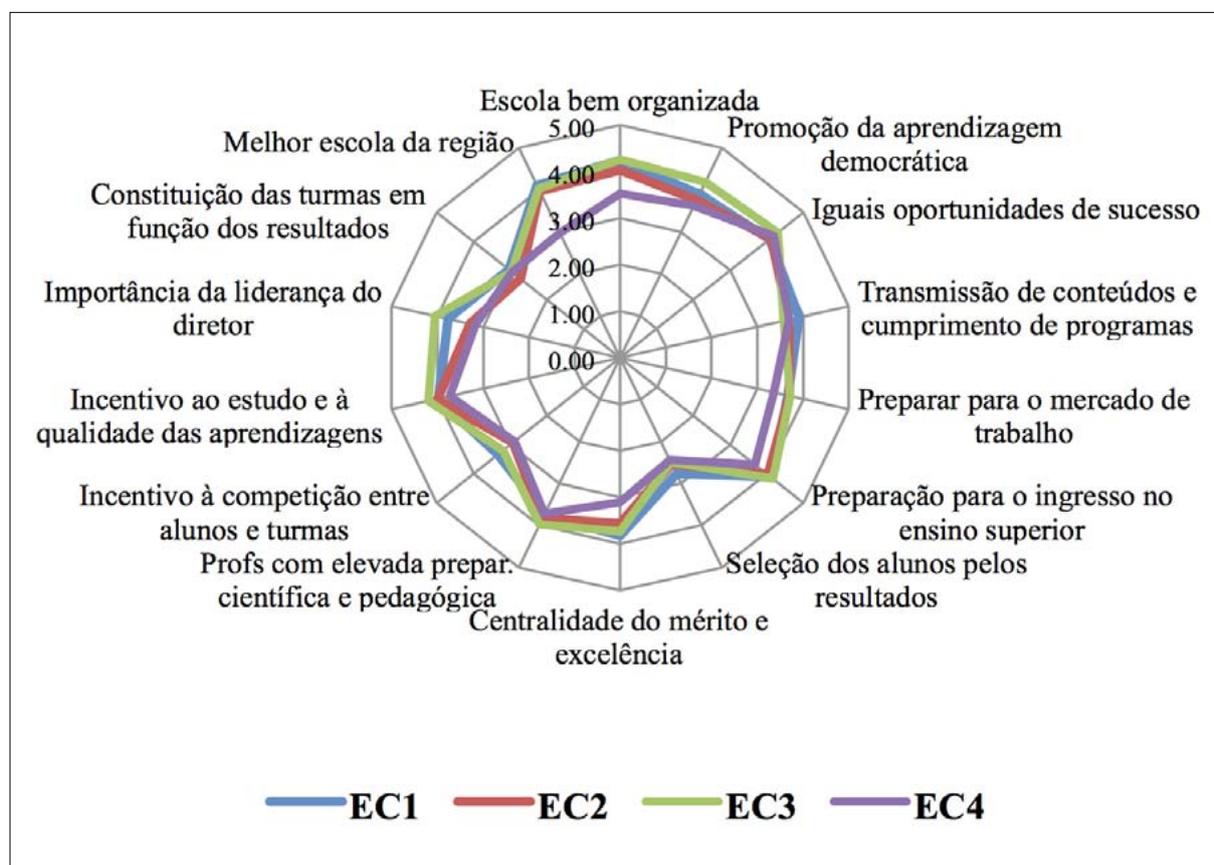
A escola analisada no EC3, embora não muito distante do perfil das anteriores escolas, apresenta algumas especificidades curiosas, desde logo ao ver reconhecida pelos alunos a sua missão inclusiva e igualizadora. Embora reconheçam a “boa organização da escola”, o maior consenso foi para a confirmação de que “Todos os alunos desta escola, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso” (média = 4,3), associado ao facto de “No dia a dia desta escola [se promover] a aprendizagem da democracia e da cidadania” (média = 4,19). Paralelamente à valorização das dimensões democráticas, os estudantes apontam como traço cultural desta escola um ambiente de trabalho propiciador do estudo e da qualidade das aprendizagens, associado ao estilo de liderança adotado pelo Diretor.

Por fim, o EC4 configura claramente uma escola com um perfil distinto das demais, cujos traços são visíveis na disposição da teia apresentada na figura 2. Para além de os valores de concordância estarem mais próximos do eixo central, evidenciando uma posição genericamente mais crítica dos alunos em relação à escola, verifica-se um menor reconhecimento das dimensões meritocráticas da escola, fazendo valer, em contraposição, a sua vocação inclusiva e democrática, a par do reconhecimento de um ambiente escolar propício ao estudo. Confirma-se, efetivamente, pelas respostas dos estudantes, que a escola não se enquadra num perfil elitista, pautando a sua atuação por princípios mais integradores e inclusivos.

Procurando indagar os fatores que mais influenciam o desempenho académico dos alunos, submetemos à sua apreciação um conjunto de enunciados sobre vários aspetos, internos e externos à organização escolar, entre eles, o estilo de liderança do Diretor. Numa primeira análise global, os resultados

Figura 2: Representações dos alunos em relação à organização escolar

(1 Discordância total; 5 Concordância total)



apontam para a valorização das dimensões intra-escolares e, num segundo plano, para as dimensões individuais reportadas ao esforço e dedicação aos estudos. Porém, o recurso ao Teste Mann-Whitney permitiu relativizar esta aparente consensualidade entre os dois grupos de estudantes (excelescentes e não excelescentes) em torno da centralidade dos fatores organizacionais na produção de resultados, uma vez que possibilitou apreender as diferenças entre os dois grupos de alunos. Objeto de análise num outro trabalho (Torres e Palhares, 2015), estas diferenças apontam para uma maior valorização do esforço e da dedicação individual no estudo e nas aulas por parte dos alunos com elevados desempenhos, o que traduz a interiorização de uma ética individual de trabalho, menos reconhecida como fundamental por uma parte significativa de alunos não excelescentes. Inversamente, estes últimos tendem a valorizar mais a participação em clubes, projetos e atividades extracurriculares na escola. Por outro lado, constatou-se que foram os alunos não excelescentes que mais associaram o “estilo de direção e gestão da escola”, a “organização da escola” e o “projeto educativo da escola” à promoção de resultados de excelência.

Com o objetivo de captar as diferenças significativas entre os vários estudos de caso, recorreu-se ao Teste de Kruskal-Wallis, cujos valores se assinalam no quadro 3. Os resultados apontam para diferenças consideráveis entre as várias escolas aos níveis organizacional, pedagógico, social e pessoal. Todavia, é de realçar que a significância estatística mais consistente ($***p < .001$) se verifica na importância conferida pelos alunos ao “estilo de direção e gestão da escola”. Por exemplo, no EC1 a organização e a liderança constituem as dimensões mais destacadas, indo de encontro ao seu ideário pedagógico focado na produção de resultados. Por sua vez, o esforço individual dos alunos e o clima pedagógico da escola parecem ser dimensões particularmente relevantes para o EC3.

Quadro 3: Opinião sobre os aspetos que contribuem para a promoção da excelência (1 Nada importante; 5 Muito importante)

	EC1 Média	EC2 Média	EC3 Média	EC4 Média	$\chi^2(3)$
A qualidade dos professores(as)	4,64	4,56	4,63	4,53	3,92
O clima pedagógico da escola	4,34	4,24	4,44	4,36	9,09 *
As origens sociais e culturais dos alunos(as)	2,47	2,28	2,54	2,25	7,04 ...
A composição da turma	3,68	3,59	3,81	3,77	5,76
A organização da escola	4,21	4,06	4,23	4,18	9,59 *
O estilo de direção e gestão da escola	4,06	3,87	4,20	4,02	19,94 ***
As características intelectuais dos alunos(as)	3,63	3,42	3,50	3,47	10,82 *
As condições físicas e materiais da escola	4,01	3,91	3,85	3,76	9,86 *
O projeto educativo da escola	4,12	4,06	3,95	4,08	6,29 ...
O envolvimento dos pais/encarregados de educação	3,57	3,51	3,82	3,50	10,01 *
A participação em clubes, projetos e atividades extracurriculares (na escola)	3,25	3,14	3,16	3,30	2,37
O esforço e a dedicação individual do aluno(a) no estudo e nas aulas	3,51	4,35	4,44	4,35	11,83 **
O apoio ao estudo em explicações e centros de estudo (fora da escola)	3,31	3,21	3,09	3,19	5,27
O envolvimento dos alunos em atividades fora da escola (desporto, música ...)	3,55	3,45	3,54	3,48	1,07

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Observação: Optou-se por indicar a média para cada proposição, não apresentando senão neste quadro o valor do Teste de Kruskal-Wallis (*Chi-Square*), os graus de liberdade (3) e o nível de significância (*Asymp. Sig.*).

As entrevistas individuais e em grupo realizadas a cerca de quatro dezenas de alunos foram muito ricas em informação acerca das representações em torno da figura do Diretor, relevando o seu papel na consolidação da imagem da instituição:

- Toda a gente me diz que ela é muito acessível, muito simpática, está sempre com um sorriso na cara, ela passa por nós nos corredores sorri sempre.
- Mas é uma diretora presente, que acompanha.
- Acho que a diretora da escola se preocupa com os alunos, com os problemas, por exemplo, no dia 20 de fevereiro, que foi greve, a própria diretora estava ali a ver, a orientar tudo para ver se havia condições de segurança para haver aulas.
- Ela tem estado a fazer um bom trabalho na escola, pelo menos do que eu sinto.
- Uma pessoa séria e trabalhadora” (Depoimentos de alunos em entrevistas individuais, EC2)

No EC1 vários foram os testemunhos que puserem em evidência uma certa admiração pelo líder, ora induzida pela relação de proximidade e familiaridade desenvolvida ao longo do ano, ora sustentada em práticas regulares supostamente marcantes do ponto de vista da socialização escolar, como é o exemplo da sua deslocação a cada turma em particular para dar as boas-vindas à escola:

- “- Dar um bom exemplo do que será um bom diretor é dizer que ele vai todos os dias almoçar à cantina e come exatamente a mesma coisa que os alunos
- Acho que é um bom diretor da escola, acho que é muito próximo dos alunos, ele até faz como os outros professores, come na cantina [risos], diz olá aos alunos, acho que é muito sociável e não tenho visto muitos problemas que tenham complicado a escola, isto é, porque ele os resolve bem, logo é um bom diretor.
- Mostra um bocado da sua preocupação com os alunos que são novos na escola. Ele todos os anos tem aquela preocupação de ir às salas dar as boas vindas aos alunos, não sei se nas outras escolas fazem isso. Mas ele todos os anos no primeiro período vai sempre aos alunos de 10.º ano dar as boas vindas à escola.
- Eu lembro-me que numa das primeiras aulas do 10.º ano ele foi a cada turma e tentou aproximar-se dos alunos e tentou dizer: ‘olhem sintam-se confortáveis na escola e bom trabalho.’” (Depoimentos de alunos em *focus group*, EC1)

Na EC3 a estratégia de liderança do Diretor assenta, igualmente, na criação de uma “relação autêntica”, na aceção de Day, Harris, Hadfield, Tolley e Beresford (2000, p. 118), ancorada no desenvolvimento de um vínculo emocional propiciado pela proximidade, informalidade e sintonia com as preocupações dos estudantes:

- “- Eu gosto muito deste diretor aqui porque ele sabe o nome de quase todos os alunos e interage muito com eles e anda sempre aqui à volta [...] anda sempre por aí, enquanto na outra escola em que andava, eu acho que só vi o diretor uma vez e acho que um diretor tem que ter essas características que este diretor aqui tem.
- Um bom diretor é aquele diretor que desce de lá de cima, que aqui não é no primeiro andar, mas que desce do seu gabinete e vem interagir com os alunos e vê o que é que eles precisam e tanta ajudá-los o máximo que puder, como é o caso do nosso, que nos ajuda sempre que é preciso alguma coisa falamos com ele e ele ajuda-nos, está sempre disponível, até nos dá sugestões para melhorarmos os nossos temas, está sempre aberto a novas opiniões e, pronto, que nos ajuda e acima de tudo que sabemos que podemos contar com ele.
- Eu estou aqui há pouco tempo, ainda só entrei este ano, mas já deu para perceber que é uma pessoa impecável, fui bem recebido, na apresentação veio logo ter comigo. Fiquei assim um bocado chocado, mas pronto, de vez em quando está ali à porta da entrada das manhãs a dizer bom dia a toda a gente, é uma pessoa impecável e pronto um bom diretor tem que ajudar os alunos, incentivá-los, apoiá-los e fazer sugestões para que melhorem (Depoimentos de alunos em *focus group*, EC3)

Por fim, na EC4 enaltece-se, de forma entusiástica, a capacidade integradora da direção, sempre preocupada com a participação de todos os atores educativos, bem como o fomento de um “bom ambiente” facilitador das relações interpessoais e da aprendizagem:

- “- Sim! Eles tentam sempre envolver os pais em todas as festas que haja na escola
- Acredito que a Direção faz os possíveis e trabalha de uma maneira que possa ajudar toda a gente... os alunos, os professores, os não docentes, tudo!
- Eu se calhar estou um pouco mais por dentro, porque já fui um pouco ajudado pela Direção. Acho que a Direção desta escola é fantástica mesmo a nível de ajudar os alunos, tentar envolver todas as pessoas, dos profissionais aos pais, tentam informar as pessoas...

tentar chegar ao consenso entre todos e fazer com que todos estejam bem, bem integrados e felizes e acho que sim, que a Direção faz um bom trabalho.

- Consegue-se apontar que a Direção está lá para toda a gente.
 - Acho que a escola também se adapta um bocadinho às nossas opiniões e acho que é bem gerida. Acho que existe uma boa relação entre alunos e professores [...] também acho que há uma muito boa relação entre alunos e funcionários. Eu também trato todos os funcionários que eu conheço pelo nome, acho que não tenho nenhum problema.”
- (Depoimentos de alunos em *focus group*, EC4)

Os relatos dos alunos expressam diferentes estilos de liderança, claramente alinhados com as respetivas culturas de escola: na EC1 e na EC2 destaca-se um estilo focado no desenvolvimento de uma ética de trabalho assente no esforço, na dedicação e na *performance* individual; na EC3, um estilo mais pedagógico, empático e de grande proximidade dos alunos; na EC4 exalta-se a promoção de uma ampla participação dos atores na vida da escola e o investimento na criação de um ambiente favorável ao trabalho e ao estudo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aparentemente afastados e distantes das esferas da gestão e da liderança, os alunos não deixam de expressar uma opinião sobre o modo como as escolas se organizam e, particularmente, sobre os estilos de liderança. Apesar de não privilegiada, a voz dos alunos constitui um verdadeiro laboratório de narrativas, que reclama a arte de escutar e entretecer histórias, para alcançar uma compreensão do conjunto. Todavia, o simples relato não se explica por si só, sendo necessário decifrar os seus enigmas (o dito, o não-dito, o interdito e o inaudito) para fazer emergir o que ocultam ou o que denunciam. O facto de existirem poucos estudos a explorar esta vertente – “there is very little written on students’ views of headteachers and educational leadership”, como sublinharam Day, Harris, Hadfield, Tolley e Beresford (2000, p. 111) – é revelador da hegemonia de uma agenda de pesquisa mais focada nas dimensões técnicas da liderança e menos nos processos que presidem à sua construção.

Os resultados de investigação aqui parcelarmente debatidos vêm reforçar a relevância do *efeito-escola* no desenvolvimento de figurinos organizacionais, na definição de estilos e padrões de liderança e no modo como o programa de socialização institucional (Dubet, 2002) condiciona as representações dos alunos. Com efeito, as especificidades culturais das escolas não só induzem determinados estilos de liderança, conferindo-lhes sentido e legitimidade política, como se deixam reconfigurar pelas suas dinâmicas quotidianas. Os alunos, enquanto atores em processo de socialização, incorporam certos padrões de funcionamento, traduzidos em arranjos organizacionais, registados na memória como marcadores simbólicos que passam a modelar os seus comportamentos e expectativas face à escola. Prova disto mesmo, os 4 estudos de caso revelaram diferenças significativas no modo como os alunos percecionam a organização da sua escola e a sua importância no desenvolvimento do ideário da excelência. Mais ainda, a relação entre a qualidade da escola e o estilo de liderança adotado pelo Diretor foi o enunciado que mais acentuou as diferenças inter-escolas.

Não sendo indiferentes às dimensões político-organizacionais, pelo contrário, os alunos parecem interiorizar de forma significativa a cultura de escola, ao ponto de atribuir centralidade aos fatores organizacionais na construção da excelência académica. O facto de relegarem para segundo plano as dimensões externas (condição sociocultural das famílias) pode ser um indicador dos efeitos da sua longa socialização na instituição escolar e do lugar central que este contexto ocupa no desenvolvimento de disposições face à escola. Como diretos “beneficiários” das orientações das lideranças escolares, os

estudantes enunciam pontos de vista do lado de quem tem de dar forma aos resultados e, em última instância, dão expressividade à ação bem ou mal sucedida das lideranças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage Publications.
- Barroso, J., & Carvalho, M. (Eds.). (2012). *Knowledge and regulation processes in health and educational policies*. Lisboa: Educa.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brundrett, M. & Burton, N. (2003). Leading high-performing schools. In M. Brundrett, N. Burton, & R. Smith (Eds.), *Leadership in education* (pp. 149-163). London: Sage Publications.
- Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatler, R. & Ribbins, P. (Eds.). (1999). *Educational management. Redefining theory, policy and practice*. London: Sage Publications.
- Carvalho, L. M. (Coord.). (2011). *O espelho do perito. Inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – O caso do PISA*. Lisboa: Educa.
- Cunningham, W. G. & Gresso, D. W. (1993). *Cultural leadership: The culture of excellence in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Day, C., Harris, A. Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Derouet, J.-L. & Normand, R. (Dir.) (2014). *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes*. Louvain-la-Neuve: Academia-L'Harmattan S.A.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Éditions du Seuil.
- Frost, P. J., Moore, L. F., Louis, M. R., Lundberg, C. C. & Martin, J. (Eds.). (1991). *Reframing organizational culture*. London: Sage Publications.
- Lahire, B. (2003). *O homem plural. As molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lahire, B. (2004). *Retratos sociológicos. Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lima, L. C. (2008). A “escola” como categoria na pesquisa em educação. *Educação Unisinos*, 12(2), 82-88.
- Lindle, J. C. (Ed.). (2014). *Political contexts of educational leadership*. New York: Routledge.
- Martin, J. (1992). *Cultures in organizations. Three perspectives*. New York, Oxford: Oxford University Press. London: Sage Publications.
- Martin, J. (2002). *Organizational culture. Mapping the terrain*. London: Sage Publications.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (Orgs.). (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação*. Húmus: Vila Nova de Famalicão.
- Torres, L. L. (1997). *Cultura organizacional escolar: Representações dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Torres, L. L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Torres, L. L., Palhares, J. A., Rocha, C., & Lima, L. C. (2014). Le Directeur: modèle de gestion et de leadership dans l'école publique portugaise. In J.-L. Derouet & R. Normand (Dir.), *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes* (pp. 195-217). Louvain-La-Neuve: Academia-L'Harmattan s.a.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 99-121.