

# Cultura, liderança e resultados escolares: uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário

Leonor L. Torres & José A. Palhares

## Resumo

---

Grande parte dos estudos produzidos sobre a liderança escolar tem incidido na análise da relação entre os processos de liderança, a aprendizagem e o sucesso. Embora esta convergência de enfoque (liderança/sucesso) encubra abordagens teóricas, disciplinares e metodológicas muito diferenciadas, é evidente a presença de uma perspectiva unidirecional, mais focada nas políticas e nas práticas de liderança e menos na forma como estas são entendidas pelos alunos. Neste artigo, propomos um enfoque invertido, focado nas representações dos alunos sobre os processos de liderança. Do ponto de vista metodológico, recorreremos aos dados recolhidos no âmbito de quatro estudos de caso realizados em escolas/agrupamentos com ensino secundário, resultantes da administração de um inquérito por questionário e da realização de focus group a alunos com resultados académicos de excelência e a alunos não incluídos neste nível de desempenho. Elegemos como referência analítica um estudo de caso de longa duração, a partir do qual colocamos em confronto os dados recolhidos nos outros três contextos estudados. Os resultados deste estudo apontam para a existência de relações e diferenças significativas entre a cultura organizacional da escola e os estilos de liderança, sendo destacada a importância do papel do Diretor na condução do ideário de excelência da escola.

## Palavras-chave:

---

liderança escolar; cultura organizacional escolar; resultados escolares.

## Culture, leadership and school results: an approach from the secondary school student's representations

**Abstract:** Most of the studies on school leadership have been focusing on the analysis of the relationship between leadership processes, learning and success. Although this convergence analysis (leadership / success) blinds very different theoretical, disciplinary and methodological approaches, it is clear the presence of a one-way perspective, more focused on the policies and leadership practices and less in the way they are understood by the students. In this paper, we propose an inverted approach, focused on the students' perspectives about leadership processes. From a methodological point of view, we used the data collected in the four case studies in schools / clusters of schools with high education, particularly those resulting from the administration of a survey and the conduction of *focus group* to students with excellent results and to students not included in this performance level. We selected as analytical reference a long-term case study, from which we put in confrontation the data collected in the other three contexts studied. The results of this study point to the existence of meaningful relationships and differences between organizational culture and school leadership styles, being highlighted the importance of the Director's role in the establishment of a culture of excellence.

**Keywords:** school leadership; school organizational culture; school results.

## Culture, leadership et résultats scolaires: une approche des représentations des élèves de l'école secondaire

**Résumé:** La plupart des études réalisées sur le leadership ont porté sur l'analyse de la relation entre les processus de leadership, l'apprentissage et la réussite. Bien que cette convergence d'approche (Leadership / succès) cache les différentes perspectives théoriques, disciplinaires et méthodologiques, il est clair la présence d'un point de vue à sens unique, plus axé sur les politiques et les pratiques de leadership et moins dans la façon dont elles sont comprises par les étudiants. Dans cet article, nous proposons une approche inversée, concentrée, en premier lieu, sur les perceptions des étudiants sur les processus de leadership. D'un point de vue méthodologique, nous avons utilisé les données recueillies dans les quatre études de cas dans les écoles avec l'enseignement secondaire, en particulier celles résultant de l'administration d'un questionnaire et de la réalisation d'un groupe de discussion aux étudiants avec la réussite scolaire de l'excellence et aux étudiants non inclus dans ce niveau de performance. Nous avons choisi comme référence une étude de cas à long terme, à partir de laquelle les données sont mises en confrontation avec les trois autres contextes étudiés. Les résultats indiquent l'existence d'une forte relation entre la culture organisationnelle et les styles de leadership scolaire, et il est clair pour les étudiants l'importance du rôle du chef d'établissement dans la promotion de la culture de l'excellence.

**Mots-clés:** leadership; culture organisationnelle de l'école; résultats scolaires.

## Liderazgo y resultados escolares: enfoque a partir de las representaciones de los alumnos de secundaria

**Resumen:** Una gran parte de los estudios producidos sobre liderazgo escolar se centran en el análisis de la relación entre los procesos de liderazgo, el aprendizaje y el éxito. Aunque esta convergencia de perspectivas (liderazgo/éxito) oculte enfoques teóricos, disciplinarios y metodológicos muy distintos, es evidente la presencia de una perspectiva unidireccional, más enfocada en las políticas y en las prácticas de liderazgo y menos en la forma como estas son entendidas por los alumnos. En este artículo proponemos un enfoque invertido, hacia las representaciones de los alumnos sobre los procesos de liderazgo. Del punto de vista metodológico, utilizamos los datos recopilados en el ámbito de cuatro estudios de caso realizados en escuelas/ agrupamientos con enseñanza secundaria, resultantes de la aplicación de una encuesta por cuestionario y de la realización de *focus group* en alumnos con resultados académicos de excelencia y en alumnos no incluidos en este nivel de rendimiento. Elegimos como referencia analítica un estudio de caso de larga duración, a partir del cual hemos comparado los datos recopilados en los otros tres contextos estudiados. Los resultados de este estudio apuntan para la existencia de relaciones y diferencias significativas entre la cultura organizacional de la escuela y los estilos de liderazgo, con destaque para la importancia del papel del Director en la conducción de un ideario de excelencia de la escuela.

**Palabras clave:** liderazgo escolar; cultura organizacional escolar; resultados escolares.

## 1. Introdução

Nas últimas décadas o tema da liderança ganhou um vigor investigativo, apenas comparável à popularidade alcançada em meados da década de oitenta do século XX, impulsionado pela expansão das abordagens culturais nas organizações<sup>1</sup>. Se bem que o ressurgimento deste tema na agenda política e investigativa retome algumas das linhas de pesquisa que vinham sendo desenvolvidas no âmbito da teoria organizacional, é notória uma tendência para a insularização do objeto de estudo e para uma associação mais vincada aos resultados escolares. Revitaliza-se, assim, um dos movimentos teóricos mais expressivos das abordagens culturais, apropriado de uma forma singular em sintonia com as preocupações que marcam as atuais orientações políticas nacionais e internacionais. Perante esta ressurgência investigativa, caracterizada por continuidades mas igualmente por ruturas, a questão que se impõe prende-se com a natureza do conhecimento que vem sendo produzido sobre o tema da liderança. Até que ponto as atuais abordagens potenciam uma maior inteligibilidade do fenómeno? O que é que estas abordagens acrescentam ao património de conhecimento acumulado?

Assistindo-se, presentemente, à implementação de políticas educativas focadas na produção de resultados e, correlativamente, ao fortalecimento de lideranças unipessoais em organizações educativas cada vez mais complexas, em resultado da sua agregação em série no sistema educativo português, o estudo dos processos de governação, gestão e liderança escolares ganha, por conseguinte, uma visibilidade sem precedentes. Porém, paradoxalmente, a complexificação dos contextos onde ocorrem os processos de liderança parece não ter instigado mudanças nos planos e nas escalas de análise; pelo contrário, tende-se para o fechamento do objeto, agora mais circunscrito ao nível micro – perfil e tipo de liderança –, ainda que captado nos diferentes níveis da hierarquia organizacional: lideranças de topo, lideranças intermédias e lideranças de base ou informais. Reavivam-se tipologias remotas, reinventam-se antigos estilos de liderança, criam-se novas etiquetas para rotular cirurgicamente determinadas interações de pequena escala, confirmam-se relações de causalidade entre tipos de liderança e resultados, mas mantêm-se obnubilados os efeitos macro (políticos) e meso analíticos (culturais) sobre a própria reconfiguração da liderança.

Este artigo procura interrogar algumas das dimensões menos estudadas no campo das organizações escolares: por um lado, a cultura da organização e a sua relação com os processos de gestão e liderança serão revisitadas no intuito de se resgatarem as principais linhas desta relação e de se destacarem as invisibilidades analíticas, mesmo no plano meso, que as dinâmicas dos liderados ainda não conseguiram suscitar; por outro lado, as representações dos estudantes acerca dos

modos de organização da escola e sua contribuição para a promoção do desempenho académico revestem-se de um potencial crítico e reflexivo na abordagem da problemática, uma vez que estes atores escolares constituem o verso e o reverso das orientações de política educativa que alcançaram os resultados escolares no quotidiano escolar (cf. Palhares & Torres, 2012; Palhares, 2014; Torres, 2014).

O artigo segue uma estrutura clássica: i) ao nível do enquadramento, situa-se a problemática da liderança no quadro mais vasto do movimento teórico que lhe conferiu suporte investigativo, restituindo assim o seu sentido histórico e epistemológico; ii) ao nível da metodologia, apresenta-se o *design* da pesquisa e os procedimentos de recolha da informação; iii) no plano de análise e discussão dos dados privilegia-se uma abordagem meso-analítica, onde as perspetivas dos alunos possam ser confrontadas com as especificidades culturais da organização escolar em que se movem.

## **2. Cultura, liderança e excelência escolar: o regresso da fórmula mágica?**

Estudar aprofundadamente a liderança em contexto escolar exige a sua imersão nos processos políticos e socio-organizacionais mais vastos, sem perder de vista as condicionantes culturais construídas na longa duração. Este exercício analítico, sendo complexo e difícil de operacionalizar num curto horizonte temporal, não se tem traduzido no desenvolvimento de projetos de investigação de referência, tanto no plano individual como no coletivo.

A tendência investigativa dominante no panorama internacional tem vindo a acentuar a vertente mais pragmática e gerencialista da liderança escolar, ao circunscreve-la às esferas da gestão e suas relações com os resultados. Fortemente condicionados pelos contextos sociopolíticos, os projetos e as agendas de investigação não têm resistido aos apelos do paradigma na “nova gestão pública”, cuja racionalidade e princípios estruturantes assentam justamente na apologia de relações binárias, na crença de uma perfeita causalidade entre meios e fins, de preferência mensuráveis. Inúmeros trabalhos sobre a liderança escolar enquadram-se justamente neste referencial que designamos de “movimento teórico de tipo integrador” (cf. Torres, 2004), para enquadrar um amplo leque de estudos produzidos sobre a problemática da cultura organizacional. Aliás, foi justamente no seio desta problemática que os processos de liderança alcançaram uma significativa centralidade, tornando-se subseqüentemente num influente tópico investigativo. Embora de forma breve, justifica-se revisitar este movimento teórico, procurando destacar a natureza do seu enfoque teórico-metodológico, designadamente no que respeita à abordagem das relações entre cultura, liderança e resultados escolares.

Em trabalhos anteriores, abordámos dois movimentos teóricos na análise da cultura organizacional: o “movimento integrador”, abrangendo as perspetivas de natureza gestionária, que defendem que as culturas integradoras favorecem a construção da excelência e o alcance da competitividade organizacional, e o “movimento crítico”, contemplando as perspetivas reflexivas, mais focadas na compreensão dos processos de construção e manifestação do cultural. Tendo alcançado uma notável popularidade na década de 1990, a expansão do “movimento integrador” acompanhou e sustentou a afirmação das ideologias gestionárias no contexto internacional. De acordo com esta linha, a cultura organizacional é considerada um fator decisivo no alcance da eficácia, da performatividade e da excelência escolar, assim como na concretização das mudanças e das inovações (cf. Dalin & Rolff, 1993; Prosser, 1999). Como denominador comum, ressalta uma conceção dual e positivista da realidade, definida unicamente a partir de unidades mensuráveis (Self, 1993; Ferguson, 1994; St-Germain, 2001). Subjugada à agenda gerencialista, a cultura organizacional é então concebida como “solução ótima”, um dispositivo de reposição da ordem, da coesão e da integração e um instrumento de gestão dos resultados.

É no quadro desta agenda investigativa, fortemente influenciada pelos movimentos das escolas eficazes (*school effectiveness movement*) e da melhoria da escola (*school improvement movement*), que se desenvolveram inúmeras abordagens que procuraram estabelecer conexões entre a cultura organizacional da escola e os processos de gestão e administração, designadamente o planeamento estratégico e os perfis de liderança. A principal mensagem que atravessa grande parte destes trabalhos reforça a crença de que as culturas *fortes* (no sentido de coesas e integradoras) geram escolas mais eficazes, condição fundamental para sobreviver às novas lógicas reguladoras ditadas pelos mercados educacionais. E nesta sequência, consensualiza-se a ideia de que o processo de liderança nas escolas se torna vital para a promoção de culturas de excelência, como ficou bem expresso na conhecida obra de Cunningham e Gresso (1993), sugestivamente intitulada *Cultural leadership: The culture of excellence in education*. Ainda na década de noventa, autores de vários quadrantes teóricos desenvolveram estudos que, sob a égide de uma pretensa ampliação da democracia nas escolas, advogaram a construção de culturas colaborativas e/ou colegiais, assentes numa participação mais efetiva, no trabalho de equipa e em lideranças *fortes*, como condição para se alcançar a excelência e a eficácia escolares (cf., entre outros, Cunningham & Gresso, 1993; Bolman & Deal, 1994). Assiste-se, assim, à consolidação da ideia de que as culturas se gerem e transformam ao sabor dos imperativos de gestão, personificados pelo líder.

Na passagem do milénio e, sobretudo, na última década, assiste-se a uma certa radicalização do “movimento integrador”, com um forte incremento dos

estudos focados nos processos de liderança, mas agora mais desvinculados dos processos culturais e simbólicos. Interessa, então, identificar com precisão, perfis de liderança assentes em “boas práticas” e comprovar cientificamente a sua relação com os resultados escolares. Multiplicaram-se as pesquisas sobre os estilos de liderança, recuperaram-se velhas tipologias e reinventaram-se outras tantas, numa tendência crescente para isolar este fenómeno dos contextos em que ocorre. Uma vez mais, os fatores políticos (nacionais e transnacionais) revelam a sua força na determinação das agendas investigativas, ao sugerirem a importância desta relação linear (liderança – resultados) nas inúmeras medidas de política educativa. Pelo seu impacto na reconfiguração da organização escolar portuguesa, destacamos, a título ilustrativo, o programa de avaliação externa das escolas, cujos pressupostos reforçam justamente a associação direta entre as variáveis liderança e resultados (cf. Torres & Palhares, 2009; Torres, 2013), bem evidente na forma como incorpora alguns códigos linguísticos e mobiliza certas fórmulas estatísticas emblemáticas do movimento gestor.

Todavia, apesar da notória hegemonia desta linha de investigação, outras abordagens inspiradas no “movimento crítico” têm animado o debate científico. Mais focadas na compreensão dos processos e nas diversas racionalidades em jogo, articulando diferentes planos e escalas de análise, desde as políticas globais (escala mega), nacionais (macro), organizacionais (meso) às políticas de gestão (micro), estas abordagens incidem sobre as dinâmicas de liderança em contexto, restituindo o seu sentido histórico e cultural. Contudo, os trabalhos que integramos neste movimento apresentam uma enorme paleta de registos teórico-metodológicos: de um lado, encontramos trabalhos igualmente orientados por lógicas normativas e prescritivas, mas agora enquadrando a liderança na matriz política e cultural da organização escolar (e.g. Fullan, 2003; Sergiovanni, 2004; Hargreaves & Fink, 2007); de outro lado, estudos de natureza reflexiva, centrados na análise das práticas de liderança enquanto processo social, cultural e político, simultaneamente sujeito e agente de mudança (Bush, Bell, Bolam, Glatler & Ribbins, Eds., 1999; Sergiovanni, 2004; Barzanò, 2009; Lindle, Ed., 2014; Derouet & Normand, 2014).

Sendo muito diversos, estes estudos tendem a focar-se nos supostos protagonistas da liderança, reproduzindo um olhar vertical, de cima (líder) para baixo (liderado), mesmo que enquadrados nas dinâmicas socio-organizacionais das instituições escolares. Isto é, do ponto de vista do desenho teórico-empírico, tende-se a incorrer em lógicas investigativas mono-rationais, elegendo como objeto privilegiado os próprios atores que exercem a liderança. No caso das organizações escolares, as práticas dos diretores, dos gestores e dos professores constituem o alvo favorito destas pesquisas, mesmo que seja para estudar os efeitos da sua atuação na produção de resultados escolares. O ponto de vista

dos alunos, enquanto sujeitos e agentes da aprendizagem, e portadores de visões e disposições, não tem passado de um tópico marginal, tendência que se vem mantendo ao longo de décadas, como sinalizam Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresfor (2000: 111): “there is very little written on students’ views of headteachers and educational leadership”.

Porém, entendendo a liderança como um processo social e culturalmente construído e, portanto, resultado de uma interação dinâmica de fatores, internos e externos à escola, julgamos fundamental apreender as diferentes racionalidades que cruzam o fenômeno, incluindo as perspectivas dos alunos. Numa altura em que as escolas são pressionadas à produção de resultados e à implementação de lideranças “fortes” e “eficazes”, redobra-se o interesse em captar os sentidos que os estudantes atribuem a estas demandas, a forma como as incorporam nos seus quotidianos escolares e, correlativamente, como condicionam os processos de liderança. A análise das perceções destes atores em relação aos processos de gestão e liderança não pode, porém, dispensar o seu enquadramento nas especificidades políticas e culturais da organização, sob pena de se insularizar o objeto e incorrer nas limitações apontadas no início desta secção.

### **3. Rumo metodológico: um estudo de caso de longa duração**

No âmbito de um projeto de investigação em curso sobre a excelência escolar na escola pública portuguesa, encontram-se em fase de conclusão quatro estudos de caso em escolas secundárias (agrupadas e não agrupadas), onde foram acionadas, como técnicas de pesquisa empírica, a análise documental, o inquérito por questionário, a entrevista semi-diretiva e o *focus group*. Embora integrando o mesmo desenho metodológico, uma das escolas estudadas teve, desde o início, um estatuto pioneiro, configurando um estudo de caso de longa duração, dando continuidade a outros estudos iniciados nessa instituição desde 1992, numa lógica de acompanhamento do seu percurso, das suas dinâmicas e das suas especificidades culturais. A diversidade, abrangência e pertinência do material empírico coletado nesta escola-piloto justificou a sua mobilização como eixo central na condução da análise dos dados neste texto. Por sua vez, os demais três estudos de caso foram desenvolvidos com o propósito de colocar em confronto práticas e representações sobre a construção de resultados em distintos contextos escolares.

Tomando como referência o estudo de caso de longa duração (EC1), utilizamos intensivamente os dados provenientes da administração de um inquérito por questionário a dois grupos de alunos: ao universo de alunos distinguidos no quadro de excelência da escola, com classificações finais iguais ou superiores a 18 valores, no ano letivo 2012/2013 e que ainda frequentavam a escola no ano

2013/2014 (n=62, correspondendo a 91,2% dos estudantes distinguidos ainda a frequentar a escola); e a uma amostra estratificada proporcional de alunos que designaremos, doravante, de “não excelentes” (n=298, correspondendo aproximadamente a 30% dos alunos nesta condição), que inclui todos aqueles que, bem ou mal-sucedidos, não atingiram o patamar dos 18 valores. Como contraponto, recorreremos igualmente às informações decorrentes da realização de três *focus group* a 24 alunos, com diferentes desempenhos académicos, e ao depoimento do Diretor da escola recolhido a partir de duas entrevistas semi-estruturadas. Apesar de termos analisado um vasto conjunto de documentos, oficiais e de circulação restrita, cingimos a nossa análise apenas a alguns desses documentos, considerados peças-chave para a compreensão da cultura organizacional da escola.

Quadro 1 – Inquéritos por questionário administrados nos quatro estudos de caso

	Alunos excelentes			Alunos não excelentes			Total		
	Universo a inquirir	Inquiridos	% a	Amostra a inquirir	Inquiridos	%	Amostra a inquirir	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

a Percentagem de resposta aos questionários

b Percentagem global de resposta aos inquéritos administrados.

Funcionando o EC1 como guião norteador da análise empírica, as perceções destes estudantes relativamente aos processos de liderança foram confrontadas com a realidade observada nos outros contextos, onde o mesmo inquérito por questionário foi administrado (cf. Quadro 1). No total das quatro escolas, foram inquiridos 1022 alunos (200 excelentes e 822 não excelentes). Apenas no EC4 se optou por não inquirir os alunos com desempenhos de excelência, devido ao facto de o número de casos ser residual. Os dados provenientes dos inquéritos por questionário foram analisados com recurso ao programa SPSS Statistics, versão 22.0, e as entrevistas individuais e grupais foram objeto de transcrição e de análise de conteúdo.

Os objetivos do aludido projeto visam compreender o processo de construção da excelência académica na escola pública, constituindo as dimensões organizacionais da escola, designadamente o modelo de gestão e liderança, categorias

centrais de análise. Várias questões de investigação emergiram como relevantes na orientação teórico-metodológica do projeto: Que importância atribuem os estudantes aos aspetos organizacionais na promoção do seu desempenho? Como perspetivam a liderança e a sua influência nos resultados escolares? De que forma estes atores se confrontam com as pressões para a competição e a performatividade? Até que ponto os protagonistas bem-sucedidos, com elevados desempenhos académicos, se revêm no modelo de liderança da escola? Pretendemos explorar, na próxima secção, os pontos de vista dos estudantes sobre o papel da gestão e da liderança na construção do sucesso académico.

#### 4. A gestão e a liderança na perspetiva dos estudantes

Procurando contextualizar as quatro escolas estudadas, o quadro 2 sintetiza alguns dos seus traços caracterizadores, sendo de realçar três perfis distintos: i) escolas relativamente bem posicionadas nos *rankings* e com a instituição de quadros de excelência e/ou valor (EC1 e EC3); ii) escola relativamente bem posicionada nos *rankings* e sem implementação de quadros de excelência e/ou valor (EC2); escola mal posicionada nos *rankings*, mas em fase de instituição de distinções (EC4). Do ponto de vista da assunção dos resultados como linha prioritária da ação política, o EC1 representa um caso paradigmático, tendo sido uma das escolas pioneiras em Portugal a recuperar, em 2003, o ritual do quadro da excelência.

Quadro 2 – Perfil dos Estudos de Caso

	Tipo de organização	Localização (distrito)	Contrato de autonomia	Posição nos rankings (a)	Rituais de distinção
EC1	Esc. Secundária não agrupada	Porto	Sim	2012 - 158. <sup>o</sup> 2013 - 86. <sup>o</sup> 2014 - 86. <sup>o</sup>	Quadro de excelência
EC2	Esc. Secundária-sede de Agrupamento	Braga	Não	2012 - 59. <sup>o</sup> 2013 - 87. <sup>o</sup> 2014 - 106. <sup>o</sup>	Diplomas de mérito
EC3	Esc. Secundária não agrupada	Porto	Sim	2012 - 88. <sup>o</sup> 2013 - s/i 2014 - 170. <sup>o</sup>	Quadro de excelência e quadro de valor
EC4	Esc. Secundária-sede de Agrupamento	Aveiro	Não	2012 - 230. <sup>o</sup> 2013 - 415. <sup>o</sup> 2014 - 519. <sup>o</sup>	Em fase de implementação

(<sup>a</sup>) Rankings elaborados por um jornal diário de expansão nacional.  
s/i – Sem informação: em 2013 esta escola não foi considerada no *ranking*.

A escola secundária analisada no EC1 é hoje uma organização de ensino público de referência no plano regional e nacional, sobretudo no domínio dos

resultados escolares. Herdeira de uma cultura liceal, esta escola centenária fundou as suas raízes num ideário de excelência, orientado prioritariamente para o prosseguimento dos estudos superiores. A estabilidade do corpo docente e não docente, a longevidade dos Presidentes/Diretores nos cargos de gestão nas últimas três décadas e a fidelidade a um certo *ethos* pedagógico, constituíram fatores decisivos na sedimentação de uma identidade amplamente reconhecida na comunidade. O facto de nos últimos trinta anos a escola ter sido liderada apenas por dois professores – uma Presidente do Conselho Diretivo durante uma década (1983-1994) e um Presidente do Conselho Executivo, agora Diretor, durante duas décadas (1994-2015) –, com estilos de gestão alicerçados em idênticas visões de educação e de escola, contribuiu significativamente para solidificar a identidade liceal, reconhecida pelos próprios alunos como “a melhor escola da região” (ver adiante quadro 3).

Conjuntamente com um lote de 21 escolas, contratualizou em 2007 um processo político de autonomia, reforçado em 2013 com a assinatura do segundo contrato, cujos objetivos operacionais passavam por “[...] constituir-se 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.<sup>a</sup> do Contrato de Autonomia, homologado em 30 de julho de 2013). De notar que este compromisso focado nos resultados resulta de uma visão de escola amplamente partilhada pelos atores, que vem sendo inscrita nos sucessivos projetos educativos como um referencial para o desenvolvimento da ação, nas dimensões organizacional e pedagógica. Esta linha estratégica, ancorada na experiência passada e voltada para a condução do futuro, sustentou igualmente os fundamentos da segunda candidatura do Diretor, expressivamente reiterados no seu Projeto de Intervenção:

“esta candidatura não desembocará em nenhuma surpresa para esta escola, em nenhuma mudança fracturante, em ideias ou propostas pedagógicas revolucionárias. Esta é, antes do mais, uma candidatura de **continuidade** e de **estabilidade**. [...] A nossa primeira ambição [...] é fazer da [escola] **uma escola de referência a nível nacional**” (Projeto de Intervenção do Diretor, abril 2009, pp. 2-3; negrito no original).

De forma ainda mais explícita, o Diretor volta a sublinhar esta prioridade no seu discurso de tomada de posse: “[...] nunca será demais recordar o rumo que há muito tempo definimos: **propomo-nos fazer da [escola] uma escola de referência a nível nacional [...]. Continuaremos empenhados em afirmar a [escola] como uma escola de excelência na preparação de alunos para prosseguimento de estudos**”. (Discurso de tomada de posse, 4 de junho de 2013, pp. 3-4; negrito no original).

Perante a clareza e suposto consenso em torno das orientações estratégicas da escola, enraizadas historicamente na sua cultura de gestão e liderança, interessa indagar até que ponto os alunos que nela habitam se identificam com estes referenciais e os consideram relevantes na promoção do seu desempenho académico.

#### 4.1. Representações sobre o modo de organização da escola

Com o propósito de conhecer mais aprofundadamente as representações dos alunos em relação à escola que frequentam, colocamos à sua apreciação um conjunto de enunciados que integram diferentes dimensões da escola: organizacionais, pedagógicas, políticas e relacionais (cf. Quadro 3). Um primeiro olhar revela uma convergência representacional em ambos os grupos de alunos, destacando-se a perceção da igualdade de oportunidades de sucesso, sem que esta esteja subordinada às diferentes origens sociais, o reconhecimento da boa organização da escola e a elevada concordância de a escola preparar os alunos para o ingresso no ensino superior. A aludida convergência também se observa na tendência para a discordância dos postulados que defendem a constituição de turmas em função dos resultados escolares e a entrada dos alunos na escola com base no critério do mérito académico. Confrontados com estas observações, decidiu-se avançar para a realização de um teste de diferenças às duas amostras independentes (alunos excelentes e alunos não excelentes), tendo-se optado por apresentar no quadro 3 os resultados do teste Mann-Whitney ( $U$ ).<sup>2</sup> Das 14 proposições submetidas a análise, apenas 6 revelam diferenças significativas entre os dois grupos de alunos. De entre estas acentua-se sobretudo a perceção das diferenças relacionadas com as opções político-organizacionais – de concordância com o papel da escola na preparação para o mercado de trabalho e para o ingresso no ensino superior; de discordância com a possibilidade de se proceder à seleção dos alunos pelos resultados escolares –, sendo apenas captada uma diferença significativa no plano pedagógico. Enquanto os alunos excelentes parecem acentuar mais o lado académico da organização, culminando com um mais elevado sentido de pertença à escola, os alunos não excelentes diferenciam-se mais pela necessidade de esta preparar os jovens para o mercado de trabalho. São também estes alunos que mais tendem a afastar-se da necessidade de existência de um critério seletivo para o ingresso na escola.

Quadro 3 - Representações em relação aos modos de organização escolar  
(1 Discordância total; 5 Concordância total)

Proposições	Exc. (n=813)	N. Exc. (n=200)	U	EC1 Média	EC2 Média	EC3 Média	EC4 Média	$\chi^2$ (3)
Considero esta escola uma escola bem organizada	4,12	4,07	79954,0	4,25	4,03	4,26	3,52	78,72 ***
No dia a dia desta escola promove-se a aprendizagem da democracia e da cidadania	3,88	3,83	76920,0	3,89	3,75	4,19	3,62	53,09 ***
Todos os alunos desta escola, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso	4,18	4,12	77489,0	4,08	4,12	4,30	4,19	4,88
Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir os programas	3,65	3,78	75579,5	3,91	3,69	3,58	3,70	22,30 ***
Esta escola tem como principal missão preparar os jovens para o mercado de trabalho	3,48	3,70	69088,5 **	3,66	3,71	3,73	3,35	16,98 ***
A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior	4,16	4,01	73915,0 *	4,12	4,03	4,17	3,68	31,63 ***
Para entrarem nesta escola os alunos devem ser selecionados pelos resultados escolares	2,41	2,65	70993,5 *	2,77	2,53	2,48	2,44	14,16 *
O mérito e a excelência constituem os valores mais importantes desta escola	3,71	3,61	76077,5	3,83	3,56	3,73	3,11	61,71 ***
De um modo geral, os professores desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica	3,91	3,78	71335,0 *	3,73	3,84	3,97	3,72	12,01 **
Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas	3,05	3,11	77528,0	3,33	2,92	3,20	2,89	39,66 ***
O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens	4,07	3,97	72677,5 *	3,98	4,00	4,19	3,74	25,24 ***
A qualidade desta escola está relacionada com o estilo de liderança adotado pelo diretor	3,47	3,55	76432,0	3,77	3,28	4,06	3,18	135,38 ***
Esta escola constitui as turmas em função dos resultados escolares dos alunos	2,87	2,89	79246,0	3,03	2,73	2,96	2,94	15,41 *
Esta escola é a melhor escola da região	4,10	3,89	66572,5 **	4,11	3,98	4,03	2,98	74,70 ***

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Se a análise das representações sobre os modos de organização da escola propiciada pelos dois grupos de alunos indicia algumas diferenças no plano das políticas organizacionais e pedagógicas, quando se mobiliza para o exercício a variável escola constata-se a existência de relações significativas em todos os enunciados, à exceção do que problematiza a igualdade de oportunidades de sucesso. Dado que a distribuição dos enunciados não seguiu uma aproximação à normal, realizou-se o Teste de Kruskal-Wallis ( $\chi^2$ ) para três ou mais amostras independentes.<sup>3</sup> Olhando os resultados a partir do EC1, os inquiridos reconhecem de forma unânime a “boa organização” da escola e a sua vocação primeira para preparar os alunos para o ensino superior, a par do reconhecimento de a escola ser a melhor da região. No sentido oposto da escala, discordaram que na escola sejam constituídas turmas em função dos resultados, assim como do facto de a mesma poder seleccionar os alunos em função do desempenho escolar. A média e o desvio-padrão (1,101) nesta proposição são mais elevados nesta escola, parecendo indiciar o conhecimento dos alunos das políticas de ação defendidas pela atual direção e plasmadas no Plano de Intervenção do Diretor (2009: 7): “Esta candidatura defende que, em situação de excesso de procura, o único critério admissível de seriação deverá ser o critério do mérito. A média obtida pelos alunos no ano anterior deverá ser o critério a utilizar nos casos em que a procura exceda a oferta”.

Não obstante este critério nortear a seleção dos alunos em caso de excesso de procura nesta instituição (EC1), os inquiridos subscreveram o sentido da concordância de que a escola não discrimina as oportunidades de sucesso, tal como aliás o fizeram ainda mais acentuadamente os inquiridos dos outros estudos de caso. Porém, a criação de um bom ambiente de trabalho propiciador do estudo e das aprendizagens articula-se muito claramente com a necessidade de transmitir conteúdos e cumprir os programas e consagrar o mérito e a excelência como os valores mais importantes da escola. O desiderato impresso no reconhecimento destes propósitos não é alheio ao programa de ação do Diretor desta escola (EC1), que ao longo das últimas duas décadas procurou manter o *ethos* de excelência escolar reconhecido na região e traduzido nos últimos tempos em posições de destaque nos *rankings* nacionais de escolas, como, aliás, já se ilustrou atrás no quadro 2. Ao se indagar a relação entre a qualidade da escola e o estilo de liderança adotado pelo Diretor, obteve-se um *score* médio (3,77) a rondar a concordância, sendo o segundo mais alto entre os quatro estudos de caso. Como veremos a seguir (cf. quadro 4), este enunciado foi daqueles que mais acentuou as diferenças inter-escolas, podendo-se mesmo afirmar, em jeito de ensaio de hipótese estatística, que se rejeita a hipótese nula, isto é, a ausência de relação e que alternativamente se admite que “a qualidade da escola está relacionada com o estilo de liderança adotado pelo Diretor”.

**Quadro 4 - Modos de organização escolar: EC1 vs EC2, EC3 e EC4**  
 Teste de Kruskal-Wallis (*Pairwise comparisons*)

Proposições	EC2	EC3	EC4
Considero esta escola uma escola bem organizada	***		***
No dia a dia desta escola promove-se a aprendizagem da democracia e da cidadania		***	***
Todos os alunos desta escola, independentemente das origens sociais, têm iguais oportunidades de sucesso			
Nesta escola o importante é transmitir conteúdos e cumprir os programas	**	**	**
Esta escola tem como principal missão preparar os jovens para o mercado de trabalho			**
A preocupação central desta escola é a preparação dos alunos para ingresso ens. superior			***
Para entrarem nesta escola os alunos devem ser selecionados pelos resultados escolares	**		**
O mérito e a excelência constituem os valores mais importantes desta escola	***		***
Os profs. desta escola têm uma elevada preparação científica e pedagógica		**	
Esta escola incentiva a competição entre alunos e turmas	***		***
O ambiente de trabalho desta escola propicia o estudo e a qualidade das aprendizagens		**	**
A qualidade desta escola está relacionada com o estilo de liderança adotado pelo diretor	***	**	***
Esta escola constitui as turmas em função dos resultados escolares dos alunos	**		
Esta escola é a melhor escola da região			***

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Os testes de diferenças para amostras independentes apenas dizem que as diferenças existem, muito embora não nos digam onde elas se encontram. Realizou-se o teste de Kruskal-Wallis, no SPSS *Statistics* 22.0, para duas ou mais amostras independentes, com o objetivo de realizar uma comparação múltipla das médias das ordens. O quadro 4 procura dar conta das diferenças entre as quatro escolas, a partir da perspectiva do EC1, omitindo-se, por razões de espaço, as outras diferenças detetadas no âmbito das comparações possíveis. Se num primeiro impacto visual ressaltam as múltiplas diferenças representacionais dos jovens inquiridos, com níveis de significância próximos de zero em muitos enunciados, por outro lado, este exercício remete para a discussão, atualmente reavivada, sobre a importância do efeito-escola na construção dos diversos figurinos organizacionais. Este *efeito-escola* pode estar implícito no enunciado que enfatiza a importância na transmissão dos conteúdos e no cumprimento do

programa, em relação ao qual o EC1 se diferencia dos outros estudos de caso, assim como na assunção de um estilo de liderança conectado com a defesa de uma qualidade de escola mais direcionada para a obtenção de resultados. O que dizem estes testes estatísticos, para além da dimensão técnica, é a força das especificidades culturais, sociais e educacionais no condicionamento das representações dos alunos. Ilustrando, o facto de em quase a generalidade das proposições existirem diferenças significativas entre o EC1 e o EC4 reflete bem as diferenças de contexto, físicas e simbólicas, observáveis no terreno, e que, do ponto de vista dos resultados, espelham claramente a *décalage* publicitada anualmente nos rankings. Mesmo em relação ao EC2, uma escola com um ideário similar de sucesso e de resultados, transparecem diferenças ao nível organizacional, da liderança e no modo como se concebe o *ofício do aluno*.

O programa de socialização institucional (Dubet, 2002) que se vai impondo desde cedo ao jovem estudante parece marcar de forma profunda o seu posicionamento face à escola, não obstante seja insuficiente para determinar as suas disposições e reorientar os investimentos nos estudos. O facto de os alunos se reverem numa cultura marcadamente meritocrática e competitiva mostra bem a força do processo de socialização escolar (e familiar), mas também traduz um olhar reprodutivo, embora não acrítico, em relação ao sistema de ensino. No âmbito das discussões grupais ocorridas em dezembro de 2014, os três grupos de alunos selecionados no EC1, independentemente dos níveis de desempenho académico, reforçaram a importância das práticas de distinção dos melhores alunos, a defesa dos *rankings* e a importância do treino na execução de testes semelhantes ao modelo do GAVE/IAVE. No entanto, o posicionamento dos alunos em relação aos exames nacionais e seus efeitos nas dinâmicas pedagógicas traduz, por um lado, a crença na justiça deste modelo avaliativo e, por outro lado, algumas reservas quanto aos seus efeitos no desenvolvimento educativo:

“Somos muito pré-formatados, só para aquilo, só conseguimos ter uma certa visão, principalmente a nível da língua portuguesa. Acho que estamos muito limitados, acho que os textos que nos pedem são pouco sobre a nossa opinião [...] a pressão é excessiva. Há exames que não mostram o que nós aprendemos e o esforço que nós pusemos naquilo.” (Testemunho de uma aluna excelente).

“Acho que estamos todos formatados e se nos pedirem neste momento para criarmos uma história fantástica ninguém consegue criar. Os meus primos, que são crianças, têm muita mais imaginação que nós; nós somos linhas retas formatadas para o exame, para o exame, para o exame...” (Testemunho de uma aluna excelente).

“Nós não aprendemos pelo prazer de aprender, não interessa a matéria, aprendemos por que temos um exame e temos que ter melhor nota possível nesse exame. [...] A criatividade está há muito tempo morta, desde a escola primária está bem morta e enterradinha!” (Testemunho de um aluno excelente)

Contudo, quando questionados sobre a possibilidade de eliminar o exame da avaliação final do ensino secundário, os alunos afirmaram de forma expressiva:

“Eu acho que é bom ter objetivos, se nós não tivéssemos o objetivo de fazer exames se calhar não nos preparávamos tanto. Estaríamos a aprender na mesma, mas acho que é bom termos um objetivo e a escola tem esse objetivo de nos preparar melhor para o exame e se calhar aprendemos mais, aprendemos melhor, portanto eles estão com aquele objetivo assim como nós” (Testemunho de um aluno excelente).

“Ter um exame tem as suas vantagens, a pressão excessiva. Ficamos demasiado focados e depois se calhar isso não é benéfico para a nossa própria pessoa, mas apesar de tudo torna o ensino mais justo, o exame é igual para todos, é corrigido da mesma forma para toda a gente” (Testemunho de um aluno excelente).

Fica visível nestas passagens um certo alinhamento dos estudantes com a agenda educativa dominante, ela própria vincada na cultura desta escola e nas orientações da sua liderança. Se, por um lado, as reações dos alunos tendem a denunciar um tipo de aprendizagem mais voltado para a reprodução e para “o ajustamento à tecnologia de respostas” (Palhares, 2014: 23) centralmente definido, por outro lado, emerge um reconhecimento do papel do exame na regulação das eventuais injustiças avaliativas internamente vivenciadas, sobretudo tendo em conta o confronto entre classificações obtidas no ensino público e privado.

#### *4.2. O lugar da gestão e liderança na construção dos resultados*

No contexto de uma escola secundária, a figura do Diretor está relativamente distante dos quotidianos dos alunos, sendo por vezes difícil apreender com objetividade a imagem que estes produzem sobre a sua atuação. De forma a superar tal situação, confrontamos os alunos com um leque de enunciados sobre vários aspetos, internos e externos à escola, que podem contribuir para o seu desempenho académico. Os resultados obtidos para os dois grupos de alunos (cf. Quadro 5) apontam, sobretudo, para a importância conferida aos aspetos intra-escolares e, seguidamente, para as dimensões puramente individuais relacionadas com o esforço e dedicação aos estudos e às aulas, muito embora esta dimensão seja a segunda mais valorizada. Paradoxalmente, as origens sociais e culturais dos alunos – que sociologicamente os diferenciam – são consideradas as menos determinantes na promoção do sucesso escolar, como aliás já tínhamos observado em trabalhos anteriores (cf. Palhares, 2014). Emerge uma visão de sucesso algo focada prioritariamente na sala de aula (qualidade dos professores e dedicação individual) e no clima pedagógico da escola. De realçar ainda, como aspetos que granjearam maior concordância, a organização da escola, o projeto educativo da escola e o estilo de direção e gestão.

**Quadro 5 - Aspetos que contribuem para a promoção da excelência escolar**  
(1 Nada importante; 5 Muito importante)

	Exc. (n=813)	N. Exc. (n=200)	U	EC1 Média	EC2 Média	EC3 Média	EC4 Média	$\chi^2$ (3)
A qualidade dos professores(as)	4,72	4,56	72269,5 *	4,64	4,56	4,63	4,53	3,92
O clima pedagógico da escola	4,39	4,29	74650,5 †	4,34	4,24	4,44	4,36	9,09 *
As origens sociais e culturais dos alunos(as)	2,30	2,40	78478,0	2,47	2,28	2,54	2,25	7,04 †
A composição da turma	3,63	3,68	78262,5	3,68	3,59	3,81	3,77	5,76
A organização da escola	4,10	4,16	78259,5	4,21	4,06	4,23	4,18	9,59 *
O estilo de direção e gestão da escola	3,93	4,01	77086,5	4,06	3,87	4,20	4,02	19,94 ***
As características intelectuais dos alunos(as)	3,70	3,46	71419,5 *	3,63	3,42	3,50	3,47	10,82 *
As condições físicas e materiais da escola	3,85	3,94	76840,0	4,01	3,91	3,85	3,76	9,86 *
O projeto educativo da escola	4,03	4,10	78219,5	4,12	4,06	3,95	4,08	6,29 †
O envolvimento dos pais/ encarregados de educação	3,45	3,60	74935,5 †	3,57	3,51	3,82	3,50	10,01 *
A participação em clubes, projetos e atividades extracurriculares (na escola)	2,86	3,28	63616,5 ***	3,25	3,14	3,16	3,30	2,37
O esforço e a dedicação individual do aluno(a) no estudo e nas aulas	4,69	4,35	60413,5 ***	3,51	4,35	4,44	4,35	11,83 **
O apoio ao estudo em explicações e centros de estudo (fora da escola)	3,00	3,29	68619,5 **	3,31	3,21	3,09	3,19	5,27
O envolvimento dos alunos em atividades fora da escola (desporto, música ...)	3,49	3,50	79988,5	3,55	3,45	3,54	3,48	1,07

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

Se, por um lado, uma primeira análise global evidencia uma visão consensual em torno da importância dos fatores organizacionais na produção de resultados, por outro lado, o recurso ao Teste Mann-Whitney permitiu apreender as diferenças entre os dois grupos de alunos, destacando-se igualmente entre estas as dimensões individuais, familiares e de apoio educativo fora da escola. Do ponto de vista da significância estatística (\*\* $p < .001$ ), o esforço e a dedicação individual do aluno no estudo e nas aulas é o aspeto mais importante na promoção da excelência

escolar, sendo os alunos com mais elevados desempenhos quem mais o valorizam. Inversamente, a participação em clubes, projetos e atividades extra-curriculares na escola tende a ser um dos aspetos menos valorizados, marcando-se a diferença pelo lado dos alunos não excelentes. Em síntese, é visível a importância que os melhores alunos atribuem ao esforço e dedicação individual no estudo e nas aulas, o que traduz a interiorização de uma ética individual de trabalho, menos reconhecida como fundamental por uma parte significativa de alunos não excelentes. Por outro lado, é a qualidade das relações pedagógicas que reúne maior consenso entre os dois grupos de alunos, embora também seja notória uma maior valorização dos fatores organizacionais por parte dos alunos não excelentes. É curioso verificar que foi este último grupo de alunos que mais reconheceu o "estilo de direção e gestão da escola", a "organização da escola" e o "projeto educativo da escola" como aspetos importantes na promoção da excelência académica.

Redirecionando esta análise para a variável escola, mas com um olhar privilegiado a partir do EC1, uma vez mais se denotam as possibilidades explicativas que esta variável oferece no entendimento da paleta representacional que os alunos têm sobre os aspetos que podem contribuir para a promoção da excelência escolar. No caso concreto do EC1, os sete aspetos mais valorizados do elenco apresentado situam-se todos no plano organizacional e pedagógico, com destaque para a qualidade dos professores, para o clima pedagógico e para a organização da escola. Os aspetos de índole mais pessoal, familiar e de outros envolvimentos educativos fora da escola são relegados para valorizações médias mais baixas, muito embora o conhecimento sociológico ter há muito sublinhado a importância das estratégias familiares na orientação dos percursos educacionais de crianças e jovens, sobretudo os oriundos das médias (cf. Afonso, 2013).

Abandonando esta perspetiva mais impressionista e ensaiando um exercício estatístico mais aprofundado para detetar diferenças significativas entre os vários estudos de caso, recorreu-se, uma vez mais, ao Teste de Kruskal-Wallis, assinalando-se no quadro 5 os respetivos valores. Como se poderá observar, as diferenças significativas inter-escolas repartem-se quer pelos aspetos de natureza pedagógica e organizacional, quer pelos aspetos de natureza mais pessoal e social. Mas a significância estatística mais consistente ( $***p < .001$ ) observa-se justamente no aspeto que pretendia aferir a importância do "estilo de direção e gestão da escola". Identificados os aspetos onde se constataram diferenças significativas, avançou-se para a etapa seguinte para descobrir os contrastes representacionais entre as várias escolas, cuja ilustração se pode observar no quadro 6. Ficam a descoberto as diferenças no plano intra-organizacional entre escolas cujo ideário pedagógico há muito se vem direcionando para a obtenção de resultados escolares de relevo. No que respeita à escola do EC1, é de realçar que as diferenças mais significativas se registem justamente nas dimensões da organização e da liderança, tendo por comparação outra escola (EC2) que faz

destas dimensões uma imagem de marca na comunidade em que se insere, para além das semelhanças existentes nos planos sociológico e organizacional.

**Quadro 6 – Aspetos que contribuem para a promoção da excelência escolar**  
Teste de Kruskal-Wallis (*Pairwise comparisons*)

Aspetos	EC Pares	Sig.
O clima pedagógico da escola	EC2 – EC3	*
A organização da escola	EC1 – EC2	*
O estilo de direção e gestão da escola	EC1 – EC2 EC2 – EC3	** ***
As características intelectuais dos alunos(as)	EC1 – EC2	**
As condições físicas e materiais da escola	EC1 – EC4	**
O envolvimento dos pais/encarregados de educação	EC2 – EC3	**
O esforço e a dedicação individual do aluno(a) no estudo e nas aulas	EC2 – EC3	**

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

A sedimentação de uma cultura de escola alicerçada na produção de resultados, quotidianamente reforçada pelos professores e legitimada pelo programa de ação do Diretor, parece ter efeitos visíveis na socialização dos estudantes que frequentam a escola do EC1. Quando questionados, em sede de entrevistas grupais, sobre o papel do Diretor, os alunos expressaram uma certa admiração pelo “líder”, ancorada numa “relação autêntica” (Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000: 118), uma espécie de vínculo emocional derivado da partilha de momentos significativos do quotidiano escolar:

“Tem que estar alguém no comando. Tenho muito carinho pelo [nome do Diretor]; já tive a oportunidade de falar com ele várias vezes e acho que é um bom diretor” (testemunho de um aluno não excelente).

“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 [...] Ele não costuma falar muito com os alunos, mas nós sentimos uma certa proximidade com o professor por essas razões, porque é um bom diretor, porque é uma boa pessoa e porque vai almoçar à cantina todos os dias” (testemunho de uma aluna não excelente).

“Do professor [nome do Diretor], 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, 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” (testemunho de um aluno excelente)

O facto de o Diretor se deslocar a cada turma para dar as boas vindas aos alunos, utilizando esse momento para difundir os objetivos da escola, é claramente registado na memória destes jovens como marcador simbólico, constituindo não

só um recurso de construção significativa das perceções de escola, como um importante fator modelador de comportamentos e expectativas:

“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 do 10.º ano dar as boas vindas” (testemunho de um aluno não excelente).

“Eu lembro-me que numa das primeiras aulas do 10.º ano ele foi a cada turma e acho que tentou aproximar-se dos alunos e tentou dizer ‘olhem sintam-se confortáveis na escola e bom trabalho’” (testemunho de um aluno excelente)

A combinação de estratégias de gestão e liderança conducentes ao desenvolvimento de uma ética de trabalho focada no esforço, na dedicação, na performance individual e na celebração da excelência, parece induzir nestes estudantes uma incorporação progressiva de expectativas, valores e práticas que tendem a sacralizar a escola como “santuário” de produção de resultados. Um padrão de liderança perdurável no tempo, fortemente articulado com a cultura de escola e apoiado em estratégias co-construídas com os docentes e, mais recentemente, com os alunos, constitui a moldura fundamental para compreender as visões dos alunos e as suas disposições face à escola.

## 5. Considerações finais

A crença nos efeitos catalisadores da liderança sobre a produção de resultados parece constituir o ponto de partida de grande parte das investigações realizadas nas últimas duas décadas. Ao elegerem como preocupação exclusiva a comprovação estatística do impacto da liderança sobre um vasto conjunto de indicadores – a eficácia, a competitividade, a excelência, a performatividade – muitos destes estudos ignoram o contexto específico de ação de cada escola. Ao dispensar-se uma análise contextualizada da organização escolar, incorre-se em leituras fragmentadas e imprecisas da realidade, desligadas dos vários espaços de interação e de produção do simbólico. Neste tipo de propostas teóricas, a escola tende a ser focalizada, 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 (Torres, 2013).

O estudo da liderança a partir das perspetivas dos estudantes constitui uma linha de pesquisa pouco explorada, apesar de a sua pertinência ter já sido reconhecida em obras de referência (e.g. Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000). Captar o ângulo de observação dos estudantes exige, contudo, 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. Embora este referencial tenha norteado, desde o início, a pesquisa aqui apresentada, nem sempre foi possível materializá-lo nas análises apresentadas neste texto, sobretudo no que concerne às culturas juvenis. Numa primeira instância, procurou-se conhecer as perspetivas dos estudantes sobre a gestão e liderança, tendo presente as especificidades das culturas de escola e o papel destes atores, enquanto sujeitos e agentes dessa cultura. Paralelamente, considerou-se pertinente indagar sobre os posicionamentos dos estudantes com diferentes desempenhos académicos, no pressuposto de que os distintos resultados obtidos pudessem condicionar o seu ofício, as suas disposições face à escola e a sua visão em relação ao próprio papel da liderança.

Os resultados desta pesquisa não poderiam ser mais interpelantes. Por um lado, puseram em evidência a importância do programa socializador da escola no desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem assente no esforço e dedicação individual e no reconhecimento do papel dos professores como co-construtores deste processo simbólico e pedagógico; por outro lado, revelaram o peso que os estudantes atribuem aos fatores organizacionais da escola, com relevância para os processos de liderança, na promoção do desempenho académico. Mais interessante ainda, os posicionamentos dos alunos tendem a legitimar a *cultura oficial* em vigor, ao assumirem a defesa dos atuais dispositivos de regulação do sistema, designadamente os exames nacionais e a exercitação de testes semelhantes ao GAVE/IAVE.

Se as amostras independentes de alunos excelentes e não excelentes não introduziram mais do que algumas pistas ténues para o entendimento da relação entre a liderança, a cultura e a produção de resultados escolares, contudo, quando enquadrados no seu contexto escolar específico fizeram emergir as componentes organizacionais e pedagógicas que, na sua ótica, subjazem à produção de resultados escolares de excelência. A reflexividade juvenil e estudantil, em muito marcada pelas experiências quotidianas educacionalmente enquadradas, dificilmente deixaria escoar a agenda da política educativa e mais em particular da política em ação que diretamente se conecta com os seus percursos e aspirações escolares. A opção por uma abordagem que elegeu os mais diretos “beneficiários” das orientações das lideranças escolares, pretendeu apreender os pontos de vista do lado de quem tem de dar forma aos resultados e que, em última instância, dão expressividade à ação bem-sucedida das lideranças.

#### Notas

<sup>1</sup> Este trabalho é 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 (CIEEd), intitulado *Entre mais e melhor escola: A excelência académica na escola pública portuguesa*.

<sup>2</sup> Por uma questão de facilidade de leitura mantivemos as médias relativas a cada proposição, muito embora seja mais comum apresentar as respetivas *Mean Rank* (ordem média). Ensaia-mos o Test T para amostras independentes, com significâncias estatísticas semelhantes ao

teste Mann-Whitney, mas abandonamos este exercício por "violação dos pressupostos da normalidade" da distribuição (Marôco, 2011: 189).

- <sup>3</sup> Tal como no procedimento anterior, optou-se por indicar a média para cada proposição, não apresentando senão no quadro 3 o valor do Teste de Kruskal-Wallis (*Chi-Square*), os graus de liberdade (3) e o nível de significância (*Asymp. Sig*).

## Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2013). Estratégias e percursos educacionais: Das *explicações* às novas vantagens competitivas da classe média. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Explica internacional: Panorâmica sobre o mercado das explicações* (pp.167-188). Aveiro: UA Editora - Universidade de Aveiro.
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1994). *Becoming a teacher leader. From isolation to collaboration*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.
- Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatler, R. & Ribbins, P. (Eds.) (1999). *Educational management. Redefining theory, policy and practice*. London: Sage Publications.
- Cunningham, W. G., Gresso, Do. W. (1993). *Cultural leadership: The culture of excellence in education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dalin, P., Rolff, H-G. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Day, C., Harris, A. Hadfield, M. Tolley, H. & Beresford, John (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Derouet, J-L. & Normand, R. (Dir.). *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.
- Ferguson, K. E. (1994). Managerialism in education. In J. Clark, A. Cochrane & E. McLaughlin (Orgs.), *Managing social policy* (pp. 93-114). London: Sage Publications.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS statistics* (5ª edição). Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Palhares, J. A. (2014). A excelência académica na escola pública. Quotidianos escolares e não escolares de jovens enquanto alunos. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português* (pp. 5-26). Lisboa: Mundos Sociais.
- Palhares, J. A. & Torres, L. L. (2012). Governação da escola e excelência académica: as representações dos alunos distinguidos num quadro de excelência. *Sociologia da Educação - Revista Luso-Brasileira*, Edição especial, 234-258.
- Prosser, J. (Ed.) (1999). *School culture*. London: Sage Publications.

- Self, P. (1993). *Government by the market? The politics of public choice*. London: Macmillan.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- St-Germain, M. (2001). Une conséquence de la nouvelle gestion publique: L'émergence d'une pensée comptable en éducation. *Éducation et Francophonie*, XXIX(2), 1-23.
- 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. (2013). Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Torres, L. L. & Palhares, J. A. (2009). Perfis de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 77-90.
- Torres, L. L. (2014). A ritualização da distinção académica: o efeito cultura de escola. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre mais e melhor escola em democracia. A inclusão e a excelência no sistema educativo português* (pp. 33-56). Lisboa: Mundos Sociais.

**Leonor L. Torres**

Instituto de Educação da Universidade do Minho, CIEd-UM,  
Braga, Portugal  
Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade do Minho  
(Braga, Portugal) e Investigadora Integrada do Centro de Investigação em  
Educação (CIEd) da mesma universidade.  
Email: leonort@ie.uminho.pt

**José A. Palhares**

Instituto de Educação da Universidade do Minho, CIEd-UM,  
Braga, Portugal  
Professor Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho  
(Braga, Portugal) e Investigador Integrado do Centro de Investigação em  
Educação (CIEd) da mesma universidade.  
Email: jpalhares@ie.uminho.pt

**Correspondência:**

Leonor Lima Torres  
Instituto de Educação da Universidade do Minho  
Campus de Gualtar  
4710-057 Braga

Data de submissão: Setembro 2014

Data de avaliação: Fevereiro 2015

Data de publicação: Maio 2015