

A SINGULARIDADE DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR – FATORES PARA UMA BOA ESCOLA

Ricardo Cruz¹, José Matias Alves²

ricardocruz@me.com, jalves@porto.ucp.pt

^{1 2} Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

Resumo

Uma organização complexa como é a escola faz dela um objeto de estudo por excelência, dadas as suas peculiaridades, no que respeita ao modelo sistémico organizacional que preconiza. É, por isso, pertinente, traçar um retrato desta organização e perceber quais os indicadores e fatores que contribuem para a singularidade de uma escola. De entre o conjunto de dimensões que podem contribuir para tal, quais determinam o sucesso? Apesar de ser possível apontar áreas de intervenção que podem indiciar esses fatores, como o paradigma de ensino e aprendizagem dominante, o modelo de trabalho dos professores, o processo de melhoria ou o papel das lideranças, só através de uma investigação com este escopo é que poder-se-ão encontrar os indicadores que apontam para a eficácia de uma escola, na sua singularidade. Este estudo delimita-se à área do concelho do Porto, por uma questão de exequibilidade. O trabalho incide sobre as quinze escolas sede de agrupamento e sobre três das quatro escolas não agrupadas do concelho. Numa primeira fase, procede-se a um estudo dos documentos estruturantes de cada uma das escolas, na procura de elementos distintivos da singularidade de cada uma delas. Com base nos resultados da análise de conteúdo sobre esses textos, parte-se para um estudo mais focado do objeto, considerando apenas algumas das dimensões dessas singularidades detetadas. Chega-se, assim,

aos indicadores que caracterizam a escola que descobre e promove talentos, fazendo aprender todos aqueles que nela trabalham. Afinal, o que é que determina ou caracteriza uma escola como uma *boa escola*?

Palavras-chave: cultura escolar, cultura organizacional, ambiente educativo.

1. Identificação e delimitação do objeto de estudo

O objeto de estudo são os fatores determinantes para a caracterização dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do concelho do Porto, enquanto organismos que se podem entender como *boas escolas*.

1.º momento – rastreio das escolas para identificar os fatores de singularidade.

2.º momento – estudo de uma ou duas dimensões que fazem de cada uma das escolas única.

Boas escolas focam-se no processo de aprendizagem, na promoção de relações interpessoais colaborativas e focadas no *desideratum* da organização. São organismos inclusivos e democráticos, liderados de forma democrática participativa e transformacional, caracterizando-se como escolas que aprendem (Lopes, 2012, p. 24).

Torna-se pertinente identificar e reconhecer que fatores são determinantes para construir uma escola singular de sucesso, i.e., uma organização que, através de múltiplos dispositivos e estratégias, descobre e promove talentos e faz aprender todos aqueles que nela trabalham. Nesse sentido, o objeto de estudo é o inventário e a análise dos fatores que singularizam a escola e fazem dela uma *grande escola*.

2. Estado da arte

Uma das dimensões de análise dos estudos em Ciências da Educação consiste na busca da qualidade de uma escola, seja ela pela *eficácia escolar*, pela *melhoria escolar* e, mais recentemente, pela ideia de *boas escolas* – Lima (2008) e Bolívar (1999). A escola é uma variável crucial nos processos de escolarização (Torres, 2018b), sendo que, do ponto de vista “meso-analítico, a organização escolar ressurgiu com nova centralidade, uma vez que representa o contexto concreto onde os processos de ensino-aprendizagem decorrem [...] como espaço de combate às desigualdades sociais e de oportunidades de mobilidade social por via de percursos

escolares bem-sucedidos” (Torres & Palhares, 2016, p. 619). O efeito de escola, é por isso, uma dimensão que a investigação considera como relevante, seja para o desenvolvimento de um perfil organizacional ou na definição de estilos de liderança (Torres, 2018b), seja no impacte da cultura de escola associada à “produção de resultados”, com efeitos evidentes na socialização dos alunos (Torres & Palhares, 2015). Ora, só é possível considerar o efeito de escola se a lente do observador considerar a identidade da escola. Sabemos que não há escolas iguais e que “cada escola é um mundo” (Bolívar, 1999, pp. 59, 100). Lima (2008) menciona o estudo dos anos sessenta, publicado por uma equipa liderada por James Coleman, em que o “fator escola” é tido em consideração (Coleman et al., 1966). Com efeito, a cultura das organizações confere-lhes singularidade e identidade. Por isso, “Não há nem pode haver duas organizações idênticas porque são dotadas de um simbolismo substancialmente distinto” (Caixeiro, 2014, p. 59). A lógica de funcionamento da escola, em concreto, a construção da sua identidade própria ao longo do tempo – “a escola tem uma história, um desenvolvimento no tempo”, “uma memória organizativa” – (Bolívar, 1999, pp. 75, 179) e os fatores que determinaram a sua cultura organizacional são cruciais para a compreensão de uma organização complexa como é a escola (Torres, 2018a), constituindo elementos cruciais para a assimilação de medidas políticas a nível *macro*, já que os atores, no terreno, orientam as suas práticas em função da identidade da instituição (Torres, 2015), contrariando-se, assim, a ideia de que a escola se limita a reproduzir um modelo escolar, que se pretende igual a nível nacional (Torres, 2010). Na verdade, “o modo como cada organização escolar se apropria da agenda educativa, seja de pendor democrático ou meritocrático, depende das suas especificidades culturais que, em primeira linha, condicionam as opções e o rumo político da escola” (Torres, 2017). Por isso, as escolas fazem a diferença e não se limitam a reproduzir políticas emanadas dos órgãos da tutela hierárquica: “A escola passa de simples repositório de culturas societais e comunitárias a produtora de representações e culturas. Assim, o lema dos anos 60/70 “Schools make no difference” cede lugar ao paradigma das “Schools do make difference”. Os conceitos de clima e de cultura passam a estar na rota dos estudos que se desenvolvem sobre a escola enquanto organização.” (Caixeiro, 2014, p. 62). Caixeiro, na sua tese, reproduz aquilo que Lima havia já apontado, ao propor a característica da organização escola como *locus* de

produção normativa e cultural (1992, p. 192). Edmons procura demonstrar, ao rebater o relatório Coleman de 1966, que as escolas fazem efetivamente a diferença:

The large differences in performance between the effective and ineffective schools could not therefore be attributed to differences in the social class and family background of pupils enrolled in the schools. This finding is in striking contrast to that of other analyses of the EEOS, which have generally concluded that variability in performance levels from school to school is only minimally related to institutional characteristics. (Edmonds, 1979, p. 21)

Estudos mais recentes desafiam as conclusões do relatório Coleman, em particular a sua validade – Konstantopoulos (2011) e Borman & Downling (2010). Por isso, Caixeiro sintetiza o filtro através do qual, hoje, se pode e deve, também, observar a escola: “No estudo das organizações escolares importa, agora, estudar o funcionamento interno das escolas, fundamentalmente no que toca às interações entre os vários atores, as suas tramas e urdiduras” (2014, p. 289).

Segundo Bolívar (1999), os estudos sobre a eficácia escolar focam-se nos resultados escolares dos alunos, na identificação dos fatores conducentes a essa eficácia, colocando a tónica em análises quantitativas. Já a melhoria da escola foca o estudo nos professores e na cultura escolar, no processo e não nos resultados, na identificação de estratégias de melhoria. Os estudos são sobretudo de enfoque qualitativo e dão uma ênfase particular ao trabalho colaborativo, às equipas educativas. Finalmente, um estudo centrado na ideia de *boas escolas* considera os resultados dos alunos numa perspetiva ampla, foca-se na melhoria dos processos de sala de aula e estuda a capacidade de mudança da escola. Perante as limitações dos estudos sobre eficácia e melhoria escolar, importa agora chegar a uma “melhoria escolar eficaz” ou “boas escolas” (*idem, ibidem*, p. 38).

O Quadro 1 sintetiza as relações entre os três paradigmas:

Quadro 1: Eficácia escolar, melhoria da escola e boas escolas

Eficácia escolar	Melhoria da escola
Centrada os resultados cognitivos dos alunos. Orientação estática: quais as escolas eficazes (produto).	Relações entre professores e cultura escolar. Orientação dinâmica: como chegar à melhoria (processo).
Conhecer, por investigação, que critérios e fatores determinam a eficácia da escola.	Conhecer, através de experiências práticas, estratégias de melhoria por agentes de apoio externo.
Quantitativa: estudos correlacionados de variáveis.	Qualitativa: narração de estudos de casos.
Limitou-se aos resultados obtidos. Falta uma teoria / estratégia de mudança.	Menosprezou a atividade de aula, e deu grande importância aos processos de trabalho conjunto dos professores.
Nova síntese: boas escolas – Ampla conceção dos resultados dos alunos – Centrar a inovação na melhoria dos processos da aula – Promover a capacidade interna de mudança de cada escola	

Fonte: Bolívar (1999, p. 39)

O movimento neoconservador das *escolas eficazes*, focado nos resultados cognitivos dos alunos “preparando-os para virem a funcionar como mão-de-obra qualificada ao serviço dos gestores da presente globalização económica” é um princípio que não gera equidade entre os seres humanos, sendo, pois, crucial repensar a escola (Lopes, 2012, p. 24). Urge, por isso, perceber o que é que há de bom em cada escola, que fatores promovem a formação de cidadãos críticos, reflexivos, cujos valores se pautam pela igualdade de participação, pela equidade social, pela inclusão (Bolívar, 1999), defendendo ideais democráticos, sob a égide de uma experiência partilhada em conjunto (Dewey, 1916). Ora, só é possível reconhecer a *bondade* da ação de uma escola se a observarmos sob a lente da equidade. Cabe à escola atender e cuidar de cada aluno, tendo em conta as suas necessidades e potencialidades, reduzindo as desigualdades, assegurando a igualdade de oportunidades em contextos concretos (Matias Alves, 2017), assegurando uma justiça educativa (Bolívar, 2017). Compete, assim, à escola “o dever ético de proporcionar a toda a população escolar, de forma equitativa e inclusiva, o direito a uma educação de qualidade, que desenvolva todas as potencialidades. Trata-se de fazer, como referiu Hopkins (2007) de *cada escola uma boa escola*” (Bolívar, 2012, p. 38), ou seja, trata-se de um paradigma que se encontra nos antípodas de uma “igualdade formal” que

enforma a meritocracia (Alves, 2008), contrariando, assim, a “naturalização do fracasso”, um certo determinismo social, combatendo a lógica da remediação através do aprofundamento de aprendizagens (Sousa, Santos, Santos, & Magalhães, 2017). Na verdade, os alunos são “todos diferentes, têm motivações e pontos de partida diferentes [pelo que] a distinção e a recompensa nas nossas escolas deve ser objeto de muita ponderação” (*idem, ibidem*, p. 200). Mesmo a nível do corpo docente, a equidade pode ser determinante na imagem de profissionalismo. Com efeito, a autonomia e compromisso profissional docente é coerente com uma lógica de equidade, de igualdade de oportunidades de realização profissional, numa perspectiva de compromisso enquanto modelo organizacional de uma escola (Bolívar, 2012, pp. 228, 229).

A ideia de fazer de *cada escola uma boa escola* é sustentada na melhoria sistémica de todo o modelo escolar, pois o foco na melhoria individual de apenas uma escola acabará por distorcer sempre a equidade social (Hopkins, 2007).

A cultura de escola é uma dimensão importante a estudar, seja a nível do seu impacto na ação dos professores (Raposo & Matias Alves, 2013) seja a nível da cultura organizacional e da perceção do seu efeito no desempenho dos alunos (Torres, 2018b), seja na perspectiva do efeito da cultura organizacional na construção de uma cultura docente colaborativa e na resposta que a escola deve dar à equidade social (Perdigão, 2017), i. e., a mera caracterização *tout court* da cultura organizacional de uma escola e das variáveis que contribuem para a construção dessa singularidade (Ferreira, 2013). Segundo Caixeiro, “a cultura organizacional assume uma relevância extraordinária e deixa entrever novos fatores como mudança, modernização, excelência, eficácia e clima e [...] é neste contexto que surge o fenómeno do efeito de escola” (Caixeiro, 2014, p. 289).

Cabral (2017) sintetiza as condições que Hopkins determina para que cada escola se possa ver como uma *boa escola*:

uma liderança mobilizadora, distribuída e com visão. De facto, as lideranças assumem um papel crucial na investigação, devendo intervir na dimensão pedagógica, para assegurar a equidade educativa. Segundo Bolívar, “os efeitos da liderança pedagógica na melhoria das aprendizagens são maiores em contextos desfavorecidos ou em escolas com maus desempenhos” (Bolívar, 2012, p. 56).

uma mudança feita com sentido.

o foco da ação escolar estar no que acontece dentro da sala de aula e na forma como a didática e a pedagogia são materializadas.

a cultura colaborativa como paradigma de modelo de profissionalismo docente.

um *ethos* de escola orientado para o sucesso.

uma ligação escola-família funcional.

o favorecimento de um contexto positivo para a mudança pretendida.

A investigação sugere vários indicadores acerca da categorização de uma escola como *boa escola*. Competirá à investigação que aqui se propõe a apresentação de uma proposta de matriz com um referencial capaz de identificar uma *boa escola*. Raposo e Matias Alves (2013) sugerem como variáveis ou dimensões as estruturas, o processo de tomada de decisão, a liderança, as culturas profissionais, a escola, o desenvolvimento profissional a avaliação e a reflexão. O estudo de Coleman revisto por Lima (2008) abordou as características dos professores, os equipamentos, as características das turmas. Lima (2008) prossegue com a revisão de estudos nos anos 70, 80 e 90, passando pelo processo histórico da eficácia das escolas até à melhoria das escolas. Um dos objetivos desta investigação aqui proposta consistirá em concatenar as várias dimensões, variáveis, indicadores estudados pela literatura, num quadro de exequibilidade, procurando aplicá-los ao objeto de estudo, sob a lente da *boa escola*.

3. Problemas de investigação, questões e objetivos

As escolas organizam-se em torno de um perfil organizacional e tendo em conta as condicionantes sociais do meio em que se inserem. Cada uma destas organizações, complexa por natureza, procura alcançar o seu objetivo último, o de fazer aprender com o máximo de eficácia quem nelas se encontra inserido.

Várias questões se levantam sobre esse domínio, especificamente

Que dimensões são importantes na determinação do sucesso de uma escola, enquanto organização?

Qual o critério ou critérios para aferir o sucesso de uma escola?

Que indicadores revelam para o sucesso de uma escola?

Qual a relação entre sucesso escolar e eficácia escolar?

Qual a percepção de sucesso escolar?

pelos alunos?

pelos pais?

pelos professores?

pelas lideranças escolares?

Qual a relação entre as dimensões e indicadores de uma boa escola e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*?

Haverá, pois, dimensões e indicadores que apontam para a singularidade de uma escola, na sua intencionalidade de fazer aprender e de contribuir para o sucesso individual das pessoas que nela se encontram.

Assim, com este trabalho, pretende-se

elencar as dimensões determinantes para o sucesso de uma escola;

identificar os critérios conducentes à aferição do sucesso de uma escola;

conhecer os indicadores que revelam para o sucesso de uma escola;

aferir a relação entre sucesso escolar e eficácia escolar;

avaliar a percepção que as lideranças escolares têm de sucesso escolar;

encontrar as singularidades de uma escola que fazem dela uma organização bem-sucedida;

encontrar as características que fazem de cada escola uma *boa escola*;

relacionar os resultados da investigação – dimensões e indicadores – com as dimensões do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

4. Descrição detalhada do projeto

O presente estudo enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo (Amado, 2017, p. 358 e ss.), mas também sociocrítico, capaz de ir para lá da análise da realidade, identificando o potencial para a mudança. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e quantitativa. Os instrumentos de recolha consistem, numa primeira etapa, na análise documental dos documentos estruturantes (Projeto Educativo e Regulamento Interno) das escolas sede de agrupamento do concelho do Porto. Segundo Torres (2017, p. 473), “as organizações escolares desenvolvem culturas distintas, instituindo, de forma durável e única, uma matriz axiológica que funciona como modelo orientador da ação. Os programas políticos das escolas (projetos educativos) constituem a face mais visível e formal desta matriz, ao elegerem as prioridades estratégicas e os valores que as sustentam”. Com efeito, o “Projeto Educativo permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento” (Ferraz, 2018, p. 31).

Posteriormente, aplicar-se-á um questionário aos diretores e às lideranças intermédias dessas escolas, bem como a uma amostra representativa de pais, professores e alunos. Numa segunda etapa, partir-se-á para uma análise mais aprofundada, com entrevistas semiestruturadas a diretores, lideranças intermédias, pais, professores e alunos, bem como a observação e registo em diário de campo, com posterior análise de conteúdo. Esse registo será feito, através de textos com as reflexões da observação do investigador e de registos áudio, fotográfico e vídeo, devidamente codificados e catalogados.

A análise de *corpus* documental será efetuada através do método de análise de conteúdo, com recurso ao programa MAXQDA18 PRO. Os questionários serão analisados através de estatística descritiva, como o recurso ao programa SPSS.

As múltiplas fontes permitirão a triangulação da informação, validando, assim, o construto e conferindo fiabilidade aos dados recolhidos.

Os resultados permitirão a conceção de uma matriz, através de uma tabela de entrada dupla, em que se identificam as escolas e os fatores, indícios, variáveis identificadas para o reconhecimento de uma *boa escola*, na perspetiva de Hopkins

(2007). Será ainda propósito da investigação fazer um cruzamento dos indicadores assinalados com o documento orientador *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), uma vez que se trata de um documento orientador por excelência, que “respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social.” (p. 8), sob um escopo de inclusão pois “A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. [...] Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.” (*idem, ibidem*, p. 13).

5. Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as Escolas*. Porto: ASA Editores.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2017). Justicia social y equidad escolar – Unas revisión actual. In J. Machado & J. Matias Alves (Eds.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos* (pp. 79–123). Porto: Universidade Católica Editora – Porto.
- Borman, G. D., & Dowling, M. (2010). Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman’s Equality of Educational Opportunity Data. *Teachers College Record*, 112(5), 1201–1246.
- Cabral, I. (2017). Reinvenção da gramática escolar: reescrevendo a promoção do sucesso. In I. Cabral & J. Matias Alves (Eds.), *Da construção do sucesso escolar – uma visão integrada* (pp. 69–84). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Caixeiro, C. M. B. A. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es)*. Universidade de Évora.
- Coleman, J. S., Hopkins, J., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., MacPartland, J., Mood, A. M., ... York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. *Educational Forum*. Washington: IUS Government Printing Office. <https://doi.org/10.1080/00131727909338346>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education – an introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.

- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-18,20-24.
- Ferraz, S. M. V. P. (2018). *Projeto educativo de escola: análise reflexiva sobre o projeto educativo como promotor de eficácia da escola*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Ferreira, M. L. (2013). *A cultura organizacional na perspetiva dos docentes: estudo de caso numa escola da Região Autónoma da Madeira*. Universidade da Madeira.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. McGraw-Hill Open University Press. <https://doi.org/10.1007/s10833-008-9067-9>
- Konstantopoulos, S., & Borman, G. D. (2011). Family Background and School Effects on Student Achievement: A Multilevel Analysis of the Coleman Data. *Teachers College Record*, 113(1), 97–132.
- Lima, J. Á. de. (2008). *Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, M. F. dos S. S. (2012). *Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e as práticas de lideranças*. Tese de doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos a saída da escolaridade obrigatória*. [em linha]. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfi_l_dos_alunos.pdf [consultado em 26 de junho de 2019].
- Matias Alves, J. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as ações insensatas*. Universidade Católica Portuguesa.
- Matias Alves, J. (2017). Equidade educativa – desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais. In J. Machado & J. Matias Alves (Eds.), *Equidade e Justiça em Educação: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos* (pp. 65–78). Porto: Universidade Católica Editora – Porto.
- Perdigão, R. (2017). *Agrupamentos e culturas escolares – organização escolar num projeto de equidade social*. Universidade Nova de Lisboa.
- Raposo, A. M., & Matias Alves, J. (2013). Professores e contextos de trabalho: traços da ação docente na transição para um novo modelo de gestão. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 13, 27–47.
- Sousa, J. E., Santos, H., Santos, Á., & Magalhães, C. (2017). Faz sentido a escola pública distinguir o mérito e a excelência? A perspetiva dos diretores escolares. In L. L. Torres & J. A. Palhares (Eds.), *A excelência académica na escola pública portuguesa* (pp. 181–200). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torres, L. L. (2010). 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. (2015). Culturas de escola e celebração da excelência: Cartografia das distinções em Portugal. *Educação e Pesquisa (São Paulo, FE/USP)*, 41(Número especial), 1419–1438. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142954>
- Torres, L. L. (2017). Entre mais e melhor escola: pode a cultura fazer a diferença? In *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – Volume I* (pp. 465–480). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.
- Torres, L. L. (2018a). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), 59–81. <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>
- Torres, L. L. (2018b). Culturas de escola e excelência académica. In *Fraturnas sociais e educativas: desafios para a Sociologia da Educação* (pp. 69–79). Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- 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.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2016). Escalando o pódio: a performatividade académica no ensino secundário. In *A Educação na Europa do Sul – Constrangimentos e Desafios em Tempos Incertos* (pp. 615–640). Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia (APS).