

ISCTE  **IUL**
Instituto Universitário de Lisboa

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Formação de Diretores do Ensino Primário e Secundário das Escolas Públicas em Angola

CONHECER PARA MUDAR – CpM

Palmira Licongue da Silva Liunda

Projeto de Mestrado submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Administração Escolar

Orientador:

Doutor João Manuel Grossinho Sebastião, Professor Auxiliar

Co-Orientadora:

Mestre Joana Campos, Professora Adjunta

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro de 2015

Agradecimentos

Como não poderia deixar de ser o meu muito obrigado primeiro vai a Deus, porque Ele diz em provérbios 3:6 *“traça os teus planos mas coloca tudo nas Minhas mãos para que tudo deia certo”*, e assim o fiz, sonho que tornou-se realidade.

Agradeço de seguida ao meu orientador Professor Doutor João Sebastião e a minha co-orientadora Professora Mestre Joana Campos pela vossa disponibilidade, paciência e sabedoria em orientar-me para realização e concretização deste trabalho.

Muito obrigada Professor Doutor Wagner Oliveira pela força, pelo incentivo e por estar sempre disposto a ouvir as minhas lamúrias.

Não me esquecendo de todos aqueles que de forma direta ou indireta tornaram possíveis a minha estadia cá em Portugal.

E finalmente um obrigado especial a minha Família por acreditarem em mim e suportarem a minha ausência durante este tempo.

Este projeto resulta de uma experiência vivida durante alguns anos perante tais dificuldades decidi-me fazer o Mestrado na área de Administração Escolar para posteriormente dar o meu contributo em escolas de formação de professores ou em formações a serem realizadas pelos órgãos superiores da educação. Sendo que aos gestores escolares também lhes cabe à missão de melhorar a qualidade do sistema educativo angolano em geral.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela

Resumo

O presente Projeto de Mestrado surge da necessidade de se construir um plano de formação de formação de diretores escolares, através de um conjunto de ações de formação denominadas “Conhecer para Mudar (CpM)”, implantadas numa primeira fase em Lubango (Angola), a fim de contemplar a concepção do carácter público da educação e da busca de melhor qualidade social, baseada nos princípios da gestão democrática, olhando a escola na perspectiva da inclusão social e da emancipação humana no contexto angolano. O projeto CpM tem objetivo como básico contribuir com a formação efetiva de diretores escolares da escola pública angolana, de modo a que disponham de conhecimentos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social, a fim de combater a evasão escolar nos anos iniciais da vida escolar em Angola. O projeto CpM foi concebido a partir dos resultados do diagnóstico realizado através de pesquisa de informação sobre o sistema educativo angolano e a realização de entrevistas a 30 diretores escolares de Lubango, com módulos formativos presenciais correspondentes as necessidades identificadas no diagnóstico, com particular enfoque nos domínios científicos da Gestão e Liderança Escolar. O plano de formação proposto é composto por 10 módulos: Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira Escolar, Organização e Gestão Escolar, Métodos Estatísticos para Organizações Escolares, Educação Especial Infantojuvenil, Iniciação em Língua Estrangeira (Inglês/Francês), TIC na Gestão Escolar, Avançado em Língua Estrangeira para Fins Científicos, Delinquência no Contexto Escolar e Formação de Diretores formadores.

Palavras-chave: Liderança escolar, diretores escolares, formação, ensino público angolano

Abstract

This current Master's Project arises from the need to build a training plan of formation of school principal, through a set of called actions "Conhecer para Mudar (CpM)", initially deployed in Lubango (Angola) in order to contemplate the design of the public character of education and better quality social search, based on the principles of democratic management, looking at the school in perspective of social inclusion and human emancipation in the Angolan context. The CpM project has aimed to contribute to the effective training of school principals of the Angolan public school, so that they have theoretical and practical elements that enable a basic school education with social quality in order to combat truancy in the initial years of school life in Angola. The CpM project is constructed from a diagnosis through the use of interview with 19 open-ended questions in a sample of 30 school principals of Lubango, with face-to-face training modules relating to deficits pointed to by the diagnosis, with a focus on scientific domains of School Management and Leadership. The proposed training plan consists of 10 modules: Human Resources Management, Financial Management, School Organization and Management, Statistical Methods for School Organizations, Children's Special Education, Initiation in Foreign Language (English/French), ICT in School Management, Advanced Foreign Language for Scientific Purposes, Delinquency in the School Context and Formation of Principals Trainers.

Keywords: school leadership, formation, Angolan public education

Índice

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Índice.....	v
Índice de Quadros.....	vii
Índice de Figuras.....	viii
Glossário de Siglas.....	ix

Introdução

Pertinência.....	1
Justificação.....	2
Objetivos.....	6
Geral.....	6
Específicos.....	7

Capítulo I — Enquadramento Teórico

1.1. A Escola como Organização.....	9
1.2. Modelos de Diferenciação Organizacional.....	11
1.3. A Cultura da Escola.....	12
1.4. Aspectos preliminares na gestão escolar.....	15

Capítulo II — Contextualização (pré-diagnóstico)

2.1. Enquadramento Contextual: Breve Caracterização do Sistema de Ensino Público Angolano.....	21
2.2. Caracterização dos Diretores Escolares.....	24

Capítulo III — O Diagnóstico

3.1. Seleção dos intervenientes no projeto.....	25
3.2. Instrumentos de recolha de informação.....	25
3.3. Procedimentos de recolha.....	26
3.3.1. Técnica de recolha.....	26
3.4. Análise das informações.....	27
3.4.1. Análise de conteúdo das entrevistas.....	27
3.5. Resultados do diagnóstico.....	29

Capítulo IV — Estrutura de Gestão e Plano de Formação Proposto	
4.1. Estrutura de gestão.....	33
4.1.1. Parceiros e atividades.....	33
4.1.2. Estrutura de Avaliação e Controlo.....	35
4.1.3. Transferência e comunicação do projeto.....	38
4.2. Análise de aplicação do projeto.....	39
4.3. Plano de Formação Proposto.....	40
4.3.1. Metodologia de ensino/aprendizagem do plano de formação.....	40
4.3.2. Descritivo dos módulos do plano de formação.....	40
4.3.3. Regime de funcionamento.....	42
4.3.4. Acções-Calendarização.....	43
4.3.5. Orçamento/Financeiro.....	43
Conclusões.....	45
Referências Bibliográficas.....	51
Anexos.....	55

Índice de Quadros

Quadro 1.1	Componentes básicas da organização.....	9
Quadro 1.2	Diferença de um Gestor e um Burocrático.....	18
Quadro 2.1	Orgãos da escola.....	22
Quadro 2.2	Dados quantitativos de recursos humanos e infraestruturas.....	23
Quadro 3.1	Exemplo demonstrativo dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas.....	28
Quadro 4.1	Análise SWOT do projeto CpM.....	39
Quadro 4.2	Distribuição da carga horária por módulos e dias de formação.....	42
Quadro II.A	Amostra das escolas seleccionadas e sua localização.....	57
Quadro V.A	Análise de conteúdo das entrevistas dos diretores escolares.....	63

Índice de Figuras

Fig. A.	Evolução quantitativa dos alunos em Lubango.....	4
Fig. 1.1.	Cultura organizacional da escola.....	14
Fig. 2.1.	Organigrama da Escola 14 de Abril.....	23
Fig. 3.1.	Processo de recolha e tratamento das informações.....	27
Fig. 3.2.	Caracterização dos diretores participantes do diagnóstico em relação ao género (a) e a habilitação académica (b).....	31
Fig. I.A.	Organigrama do Sistema Educativo em Angola.....	56
Fig. VI.A.	Ações-calendarização do projeto CpM.....	70
Fig. VII.A.	Orçamento do projeto CpM.....	71
Fig. VIII.A.	Modelo de ficha de observação dos formandos – avaliação de aprendizagem.....	72
Fig. VIII.B.	Modelo de ficha de observação dos formandos – avaliação de comportamento.....	73

Glossário de Siglas

ADRA	Ação de Desenvolvimento Rural e Ambiente
ASEAGE	Análise Sociológica da Educação Administração e Gestão Escola
CATE	Contrapasso Artístico para Transmissão do Evangelho
CpM	Conhecer para Mudar
DPECTH	Direção Provincial de Educação Ciência e Tecnologia
INEFOP	Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional
INFQ	Instituto Nacional de Formação de Quadro
INIDE	Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento
ISCED	Instituto Superior de Ciências de Educação
MED	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
OGE	Orçamento Geral do Estado
PDCA	<i>Plan-Do-Check-Act</i>
PEST-A	Política, Económica, Sociocultural, Tecnológica e Ambiente
PNFQ	Plano Nacional de Formação de Quadro
REMA	Rede de Mediatecas de Angola
SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats</i>
UMN	Mandume Ya Ndemufayo

Introdução

Pertinência

A elaboração do presente Projeto de Mestrado intitulado “Conhecer para Mudar” (CPM)¹ surge da carência de qualificação especializada para diretores do ensino primário e secundário do ensino público angolano. Parte da necessidade de dotar os diretores escolares de conhecimentos técnicos nos domínios de Gestão e Liderança Escolar para um melhor desempenho das funções, o que terá reflexo na qualidade do sistema educativo angolano em geral, visto que o diretor escolar é um dos elementos fulcrais do sistema e com grande responsabilidade nos processos de mudança.

De entre os vários desafios que se vêm apresentando nas sociedades contemporâneas estão aqueles que impõem aos diretores escolares a capacidade de interação com os vários processos (dimensões) inerentes à organização escolar tais como: *a docência, a gestão, a inclusão e a cultura*; isto com a finalidade de analisar a organização escolar e as suas dinâmicas. Para tal há necessidade de se tornarem profissionais mais capacitados para elaborarem projetos de melhoria da oferta e de resolução de problemas no contexto escolar.

A pertinência da presente proposta radica na necessidade de melhorar a organização das instituições escolares em geral, e mais concretamente no sistema de ensino angolano, na medida em que se verifica, como mais à frente demonstraremos, a formação obtida pela experiência nem sempre é suficiente para responder às demandas e desafios que se colocam da escola. Também é de realçar que o projeto CpM é pertinente porque visa propor uma oferta formativa para colmatar o défice de formação especializada nos domínios da Gestão e Liderança Escolar no contexto do ensino público angolano, pese embora existir uma unidade curricular denominada Análise Sociológica da Educação Administrativa e Gestão Escolar (ASEAGE)² na 11ª classe com uma carga horária anual de 48 horas no ensino secundário na Escola de Formação de Professores, o que não é manifestamente suficiente para formar um diretor escolar.

¹ O projeto teve como modelo de referência a proposta apresentado por Capucha (2008).

² Análise Sociológica da Educação Administração e Gestão Escolar.

O projeto CpM é de carácter multidisciplinar visto que se entende que diretor deve estar dotado de ferramentas e/ou conhecimentos em diversos domínios como: *Gestão, Organização Escolar, Liderança Escolar, Gestão de Recursos Humanos e Materiais, Avaliação e Contabilidade*³.

A metodologia de trabalho será baseada na resolução de problemas no contexto real da escola. Porque temos como objetivo melhorar o funcionamento das escolas com reflexo na qualidade do sistema educativo angolano em geral, e em particular do município do Lubango, a partir da avaliação dos impactos das soluções propostas.

O projeto CpM também é pertinente porque visa contribuir para a redução da evasão e reprovação escolar, o que terá como efeito o aumento da eficiência do sistema educativo, na formação dos alunos tornando estes mais capazes de compreender os problemas nacionais e regionais de maneira crítica e construtiva, assim como para sua participação (mais) ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos do país e além-fronteiras.

Justificação

O projeto CpM surge da necessidade de capacitar diretores do ensino primário e secundário da escola pública angolana tendo em conta que a modernização do sistema educativo, atualização de currículos e o *apetrechamento*⁴ das escolas, que de pouco valerá, se os diretores não tiverem competência ou se não forem capacitados nas áreas de Gestão, Liderança Escolar e Pedagogia, porque como defende Lück nenhuma escola "pode ser melhor que as habilidades de seus dirigentes" (Lück, 2000: 29). Sendo que esta capacitação constitui um procedimento aberto de formação contínua e permanente, procurando ir ao encontro do elevado nível de profissionalismo que os cargos de dirigentes educacionais implicam. Na fase inicial do projeto constatou-se que os diretores possuem formação pedagógica resultante da sua formação de base/inicial de professores, contudo, com manifestas carências teóricas e profissionais nas áreas de Gestão e Liderança Escolar.

É de salientar ainda que o projeto CpM irá contribuir para diminuição do défice no sistema educativo angolano de um plano de formação direcionado para diretores escolares a nível de ensino (secundário e superior), definindo-se como um projeto com características

³ A exemplo dos Estados Unidos, de alguns países asiáticos e da Europa. Temos o caso prático do Programa Nacional de Qualificação de Diretores Escolares da Inglaterra como referência de experiência internacional nessa área.

⁴ Escola mobilada, com bom material didático e tecnologia de ponta.

adequadas ao contexto local, com ações concretas de âmbito nacional, numa fase inicial na província da Huíla e posteriormente replicado noutras províncias, consoante as suas realidades.

Apresentamos de forma muito sucinta alguma informação sobre o sistema educativo angolano. Pela análise da Fig. A compreendemos que o sistema educativo em Angola estrutura-se através de um “sistema unificado” (Lei de Bases da Educação, 2001: 5), com início no subsistema de educação pré-escolar, não sendo este obrigatório dada à escassez de recursos humanos qualificados/especializado e de infraestruturas. Posteriormente, os alunos ingressam no sistema com 5 anos (fase de iniciação) e com 6 anos de idade começam a frequentar a 1ª classe, tendo esta classe do ensino primário duração de 6 anos letivos, de carácter obrigatório, e terminam esta classe com a idade de 11 anos. Para o I Ciclo os alunos entram com 12 anos e terminam com 14 anos de idade. Já a entrada para o II Ciclo faz-se com 15 anos e termina com 17 anos de idade. Cada um destes ciclos de estudo (I e II Ciclos) tem uma duração de 3 anos letivos, não sendo estes obrigatórios.

Conforme a informação fornecida na Fig. A observa-se a relação de alunos matriculados com as desistências. Verifica-se uma evolução quantitativa em função dos anos letivos apresentados. No ano letivo de 2009 para o ensino primário o índice esteve na ordem dos 4%, no ano seguinte isto é 2010 o índice sobe 7%, para 2011 e 2012 sobe e mantém-se em 9%, já em 2013 volta a baixar para 7%. Relativamente ao II Ciclo⁵ concretamente a realidade do I Ciclo que não fica à margem do constatado no Ensino Primário. Em 2009 o índice de abandono escolar esteve na ordem percentual de 4%, no ano letivo seguinte 2010 5%, em 2011 constata-se um abandono na ordem de 10%, em 2012 verifica-se uma subida para 11% já em 2013 desce para 10%.

As escolas do II Ciclo do ensino secundário têm o número mais reduzido de alunos matriculados, mas a evasão escolar é elevada, como podemos constatar no ano de 2009 em que foi de 16%, já em 2010 esteve na ordem de 8% metade do ano anterior, em 2011 os valores percentuais mantêm-se para terminar no ano letivo 2012 e 2013 houve outra subida de 10% para o primeiro ano e 12% para o segundo ano.

Com a leitura destes dados podemos concluir que o sistema educativo e as escolas não têm uma cultura de trabalho eficiente para combater a evasão escolar. Daí a razão de se pretender dotar os diretores escolares com competências necessárias para o combate deste e outros problemas que se colocam às escolas, sendo nomeadamente necessário que

⁵ O II Ciclo está dividido em duas partes: Escolas do I Ciclo do Ensino Secundário (7ª, 8ª e 9ª classes) e Escolas do II Ciclo do Ensino Secundário (10ª, 11ª e 12ª classes) todas pertencem ao Ensino Geral.

os diretores sejam capacitados para a leitura e tratamento de dados estatísticos, assim com para a elaboração de metas a curto, médio e longo prazo, por forma a colmatar ou diminuir prioritariamente estes níveis de evasão escolar e posteriormente do aproveitamento escolar. Dourado et al (2007) reforçam a ideia central do projeto em referência ao defenderem que a frequência por parte dos diretores de programas de formação contínua também contribui globalmente para a melhoria da qualidade do sistema de ensino.

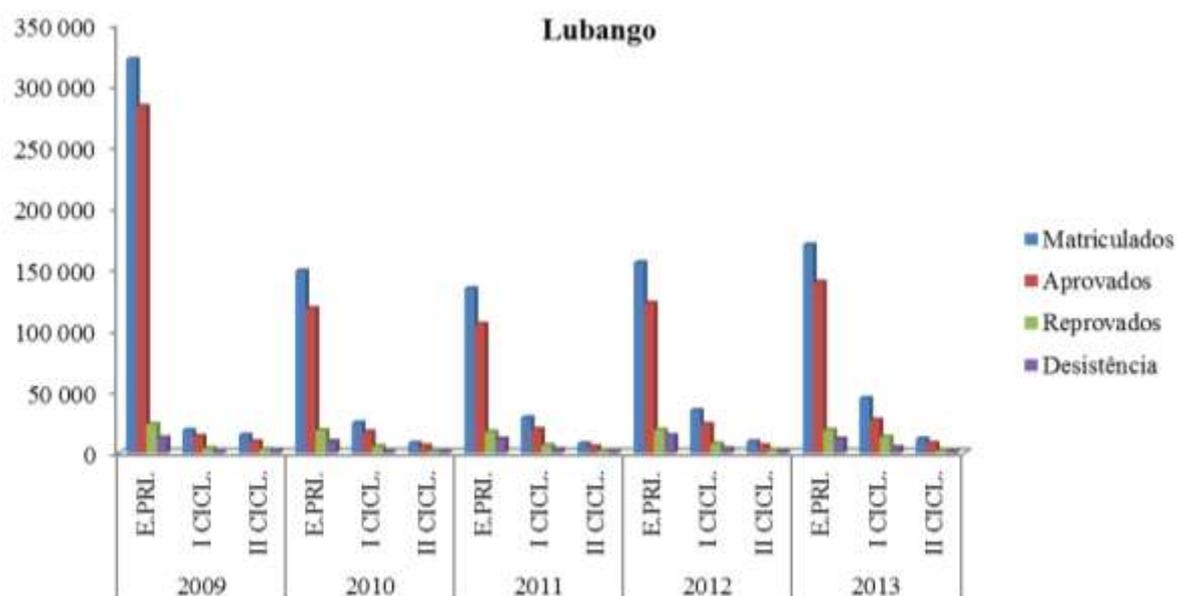


Fig. A. Evolução quantitativa dos alunos em Lubango. Fonte: Gabinete de Estatística da DPECTH⁶

O nível de escolaridade baixo de diretores escolares da escola pública da província da Huíla e sem agregação pedagógica também é um indicador preocupante desta realidade escolar e visível na província acima referida, com maior relevância nos municípios do interior, onde as habilitações predominantes são a 12^a classe nas áreas de Ciências Humanas e Exatas⁷, tendo ainda diretores com a 9^a e 6^a classes, com maior presença nas

⁶ Direção Provincial da Educação Ciência e Tecnologia.

⁷ Ciências Humanas e Exatas nos ramos de Ciências Económicas e Jurídicas e Ciências Físicas e Biológicas.

escolas do ensino primário. Para o município do Lubango 80% dos diretores são Licenciados e alguns Mestres e 20% com a 12^a.⁸

O projeto CpM pretende proporcionar mais e melhores oportunidades de formação profissional aos diretores escolares do ensino primário e secundário do ensino público angolano em serviço, com objetivo de ampliar a visão dos diretores escolares, face aos desafios que se colocam nas várias dimensões da escola, mais concretamente no que aos de modelos de gestão e de liderança diz particular respeito. Além disto, também procurará demonstrar aos diretores escolares as possibilidades de ação e intervenção que o desempenho das suas funções permite isto é, a potencialidade dos papéis que assumem tanto no interior como no exterior da escola (junto da comunidade envolvente). A liderança desempenha claramente um papel fundamental de coesão, de execução e de mudança ou permanência da visão da escola (Maia, 2000), e tal é fundamental para o desenvolvimento de qualquer sistema educativo e escola.

Em função da elaboração das estratégias com vista a melhorar a qualidade do sistema educativo, constata-se que vários países criaram políticas específicas para diretores escolares, segundo Machado (2000: 15) “sob as formas de capacitação ou de incentivo às lideranças“. Nesta ordem de ideias, segundo o jornal Rede Angola em 2014, o Vice-Presidente da República de Angola reconheceu que o sistema de ensino angolano apresenta algumas debilidades e que a sua melhoria passa pela aposta “na formação e profissionalização”⁹, dos recursos humanos existentes. Considera-se assim necessário um investimento contínuo na formação profissional dos diretores escolares, com vista a torná-los profissionais mais qualificados com competências para fazer face às necessidades e desafios das sociedades modernas, pese embora Angola seja um país com características próprias, com uma cultura multifacetada e, no plano socioeconómico, atualmente, com carências.

O processo de formação profissional no contexto angolano é entendido como parte integrante da estratégia do Ministério da Educação (MED) para o plano de desenvolvimento do agente público (diretor de escola), a fim de convergir esforços e resultados com maior eficácia. Tendo como referência a aprovação do Decreto-lei N^o17/99¹⁰, de 29 de Outubro,

⁸ Os dados foram fornecidos pelo Gabinete de Supervisão Provincial que trabalha diretamente com os diretores do Ensino Primário a nível da província (Huíla), mas em estado “bruto”. A compilação, tratamento e análise foram realizados pela investigadora do trabalho em Março de 2015. Os dados referentes ao Lubango foram cedidos na mesma data, pela Direção Municipal da Educação Ciência e Tecnologia do Lubango.

⁹ Ampero Rogério jornal Rede Angola <http://www.redeangola.info/manuel-vicente-admite-falhas-na-educacao/>

¹⁰ Diário da Republica I^a Série, n^o 44^a (1999:1211) “Decreto-lei 17 Conselho de Ministros”.

que mostra o funcionamento orgânico dos Governos Províncias e das Administrações Municipais e Comunais, “visando à descentralização administrativa, passou para a dependência direta dos Governos Provinciais as atribuições das ex-delegações Provinciais da Educação” (MED, 2001: 63)¹¹. Assim sendo, as Direções provinciais de Educação dependem “orgânica, administrativa e funcionalmente dos Governos Provinciais”, cabendo ao MED à elaboração das políticas e a orientação metodológica, isto relativamente ao ensino público.

Os instrumentos são claros na distribuição das funções para cada órgão, mas é notória a falta de “coordenação entre as estruturas provinciais e municipais com o próprio MED, nomeadamente na elaboração de planos e orçamentos locais”¹², isto segundo Manuel Vicente, o que mostra um défice na comunicação externa das instituições de ensino, nomeadamente no sentido vertical da ligação com os vários organismos ministeriais e outros. Nas ações desenvolvidas no âmbito escolar em condições previamente definidas pelo MED, também se constata este défice de comunicação da escola para comunidade, tendo por vezes que o diretor que definir meios para comunicar com a comunidade envolvente, como o uso do *placard* da escola, a rádio local, dentre outros, mas que mesmo assim não têm sido eficazes, veja-se este aspeto com mais detalhe no Item 3.5. do presente trabalho.

Objetivos

Do cenário brevemente esboçado anteriormente e pelas razões apontadas, os objetivos do presente projeto orientam-se primordialmente para a formação dos diretores escolares angolanos. Podendo definir-se como finalidade do projeto contribuir para um melhor desempenho das funções dos diretores escolares angolanos, sendo o objetivo geral do mesmo:

- Definir um programa de formação dirigido aos diretores escolares, nos domínios científicos de Gestão e Liderança Escolar, em função das necessidades diagnosticadas nos diretores participantes do projeto.

¹¹ MED - Ministério da Educação. Estratégia Integrada para Melhoria do Sistema de Educação 2001-2015 http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdf

¹² Idem nota 9.

Para a concretização do objetivo geral acima determinamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Realizar um diagnóstico de verificação dos défices e necessidades de formação nas áreas de gestão e pedagogia, no exercício das funções dos diretores escolares do sistema público angolano, inicialmente na região do Lubango.
- b) Identificar e analisar os principais constrangimentos para o exercício das funções de diretor escolar no sistema público do Lubango.
- c) Propor um programa de formação adequado com vista à superação dos constrangimentos diagnosticados e identificados nas funções dos diretores da escola pública no município do Lubango.
- d) Estabelecer parcerias com o Instituto Superior da Educação ISCED¹³ do Lubango e/ou Escola de Formação de Professores com vista a tornar os diretores escolares em especialistas na área da Administração Escolar no contexto angolano.

¹³ ISCED Huíla é o Instituto Superior de Ciências de Educação do Lubango. Situado na província da Huíla (Angola), dentre os objetivos desta instituição destacamos a formação académica de nível superior para obtenção dos graus de bacharel, licenciatura, mestrado, doutoramento e cursos de pós-graduação ou especialização <http://www.iscedhuila.net>.

Capítulo I — Enquadramento Teórico

1.1. A Escola como Organização

Etimologicamente a palavra organização é proveniente do Grego “*organon*” que pode significar instrumentos, estrutura ou qualquer coisa que utilizamos para desenvolver um trabalho. Daí pode entender-se por organização a forma como se harmoniza um sistema para atingir os objetivos almejados. Existem vários tipos de organizações entre elas a escola, sendo que apresentam características comuns, como o modo como os recursos humanos se relacionam entre si, a regulação e distribuição das funções dos mesmos nas suas respetivas áreas de atuação, a fim de executarem as respetivas atividades, tendo como foco comum os objetivos da (sua) organização.

Toda a organização contemporânea, segundo (Mintzberg, 2010: 31), está alicerçada em “cinco partes básicas”. Sobre estas partes podemos encontrar na organização escolar a seguinte distribuição, tal como sugerido no Quadro 1.1 e de acordo com o pensamento deste autor.

Componentes da organização em geral	Relação com a organização escolar
<ul style="list-style-type: none">❖ Vértice estratégico❖ Linha hierárquica❖ Centro operacional❖ Tecnoestrutura❖ Pessoal de apoio	<ul style="list-style-type: none">❖ Diretor❖ Subdiretores, coordenadores❖ Docentes e não docentes❖ Tipografia, informática❖ Cantina, processamento de salários

Quadro 1.1. Componentes básicas da organização. Fonte: Adaptado de Mintzberg (2010)

As (verdadeiras) organizações com uma composição complexa funcionam em função destes cinco elementos (Quadro 1.2), sendo que o centro operacional constitui a base de auxílio direto e de execução de todo o serviço básico da organização escolar (os “inputs e os outputs”), onde se encontra o pessoal docente. Todavia, acima do centro operacional encontramos o vértice estratégico a linha da gestão (topo) onde se posiciona o diretor e os seus assessores diretos (subdiretores para as diversas áreas) da escola, tendo como posição intermédia à linha hierárquica constituída pelos coordenadores (de disciplina e de

classe) que servem de elo com o centro operacional. Posteriormente, encontra-se a tecnoestrutura como linha de apoio as atividades da organização, não estando ligada ao trabalho operacional mas coadjuvando em algumas atividades mais específicas (informática, fotocópias e reprodução de material). Finalmente encontra-se o pessoal de apoio cuja missão consiste em apoiar de forma indireta as atividades da área operacional porque não estão diretamente “ligadas ao ensino” (Mintzberg, 2010: 50), embora assumam funções educativas.

Podemos dividir as organizações em dois grupos: as de produção de bens de consumo imediato e as de prestação de serviço como as escolas que também têm um papel preponderante na melhoria e qualidade de vida do cidadão (Machado et al., 2014). Toda organização é complexa pelo facto de ser constituída por pessoas com características diversificadas, mas que devem caminhar para um objetivo comum. A escola não fica à margem desta ideia, pelo facto de ser uma organização social constituída por pessoas que interagem entre si, e cuja organização implica uma “gestão formal” (Faria, 2013: 44).

Nóvoa (1998: 16) defende que as escolas são instituições com características singulares, que não podem ser vistas numa perspetiva de “fábrica ou oficina”. Nas últimas décadas a escola tem sido considerada enquanto organização em diversas linhas da investigação educacional. Contudo pode afirmar-se que a definição de organização não é “consensual” na medida em que se têm vindo a desenvolver várias teorias com objetivo de poder esclarecer e compreender esta temática e suas implicações (Flores, 2005: 105).

Em relação ao tipo de organização, a escola enquanto organização complexa é distinta (especializada) pelo exercício de várias tarefas e atividades organizacionais. Portanto, estas atividades fazem com que as escolas tenham que empenhar-se cada vez mais na busca de melhoria na resposta às crescentes mudanças e desafios que se vêm constatando, tendo como objetivo encontrar opções que proporcionem um clima apropriado para a aprendizagem, face a esse contexto de mudança (Pereira, 2010).

Daí surge à necessidade da profissionalização dos recursos humanos das escolas, para este caso concreto do diretor, com o objetivo de tornar o mesmo um profissional competente nas valências de Gestão e Liderança Escolar, para poder conhecer e desenvolver melhor o funcionamento dos modelos existentes e ou aplicados nas escolas, como veremos nos parágrafos a seguir.

1.2. Modelos de Diferenciação Organizacional

Como já referido na introdução a escola como organização pauta-se por uma elevada complexidade. E os diversos modelos usados para analisar o seu funcionamento como organização aparentemente não têm sido cabalmente eficientes. Para tal, há necessidade de cruzamento (articulação) dos vários modelos existentes, isto com o intuito de dar uma resposta mais adequada possível em cada contexto, compreensiva e heurística das práticas desenvolvidas na maioria e em cada uma das organizações escolares (Lima, 1998).

Entendemos por modelo organizacional a forma como funciona e como está estruturada a organização, tendo em conta os recursos humanos, o ambiente e a cultura organizacional. Já a diferenciação é vista como a diversidade de objetivos e valores, elaborados pelos diferentes integrantes de cada departamento, mostrando assim a “heterogeneidade” (Gomes, 1999: 35 e Ferreira et al, 2011) presente nas organizações. De forma muito sucinta faremos referência a alguns destes modelos em uso nas organizações escolares tais como:

- *Modelos estruturais* que têm como ponto fundamental a estrutura da escola, não descurando outros elementos importantes nos modelos formais. A título de exemplo, as metas para os objetivos, a prática do poder e alusão dos *sistemas*. Sendo que a mesma não se limita à produção de uma cultura externa a si, mas cria uma cultura própria (Barroso, 2005).
- *Modelo sistémico* está alavancado na teoria que realça a harmonia, a incorruptibilidade, a coesão da organização. Este modelo tem como foco principal a interação entre os vários elementos integrantes do sistema, como fração de um todo (Alvares, 2008).
- *Modelo burocrático* tem origem weberiana, o seu ideal assenta na defesa da burocracia das organizações formais como sendo a forma mais eficaz de gestão. Tendo como foco principal a organização humana (Chiavenato, 2000), que se fundamenta na racionalidade, isto é, adequando os meios aos objetivos para obtenção de maiores resultados com poucos gastos.
- *Estrutura hierárquica*: neste modelo existe repartição e especialização das tarefas, a par há *existência de regras e regulamentos* e afinidades comuns para garantir a imparcialidade e a progressão pela excelência (Lima, 1998).

Dos modelos apresentados nos parágrafos anteriores o mais usual na organização escolar é o burocrático, estando fundamentado no princípio da autoridade hierárquica. Sendo a escola regida por normas e regulamentos que leva a elaboração de vários

documentos para o registo de todas as atividades realizadas. Na sua rotina, as atuações escolares são “estandardizadas” e a separação dos trabalhos é feita por especialidades.

A partir de Chiavenato (2000: 324) concluímos que toda organização burocrática “é uma estrutura social adaptativa” sujeita às influências do meio envolvente, daí a necessidade de adequar os seus objetivos às suas metas constantemente.

1.3. A Cultura da Escola

A escola é uma organização com características singulares diferenciando-se das demais instituições, sendo que a mesma tem um cariz burocrático, como vimos anteriormente e profissional, visto que a atividade principal é executada por profissionais qualificados e que se identificam com a tarefa e com a própria organização (Mintzberg, 2010). Entende-se por cultura escolar como um conjunto de princípios que explicam “*saberes a ensinar*”, comportamentos a inculcar e um conjunto de procedimentos que facilitam a transmissão e a inclusão desses procedimentos, sejam normas e práticas que são secundárias, as aplicações podem modificar-se segundo as épocas (Viñao, 2010: 82). Para a definição/construção da cultura da escola também concorrem os professores, os diretores e os alunos, as formas de conversação, de divulgação da informação, os modos de organização escolar, as modalidades de avaliação e classificação, seja formativa, sumativa e de comportamento e atitudes que se vão solidificando durante um período de tempo (Silva, 2006).

A cultura gera mudança e a escola não fica à margem desta teoria. Esta ideia remete-nos para o pensamento de Barroso (2005: 41), que afirma:

“Que é impossível introduzir mudanças substanciais no funcionamento das escolas, sem pôr em causa o “núcleo duro” adjetivo sua organização pedagógica que continua a ser a “classe”, enquanto modalidade de pedagogia coletiva cujo objetivo é “ensinar a muitos como fossem um só”. As influências determinantes que o modo de trabalho pedagógico, específico das situações educativas, exerce na maneira como são organizadas e geridas as escolas e nas estratégias e acções dos seus diversos atores.”

Retomando as definições apresentadas nos parágrafos acima sobre as características da escola, e em articulação com o pensamento de Barroso (2005) aproximamo-nos da perspectiva de Schein (1997: 9) que é perentório em afirmar que a cultura é fruto da “aprendizagem da experiência de grupo” no contexto interno e externo da organização, é segundo este autor, algo que a instituição possui. Daí salientar-se que a cultura é vista como um sistema de conceitos e de valores partilhados, ou seja, as organizações assumem

formas significativas e demonstrações da “consciência humana”. A partir do cruzamento destes elementos (conceitos, valores partilhados) é que se pode falar das organizações serem cultura ou das culturas das organizações, tal como o é a escola.

Na década de 1980 surgiram trabalhos referentes à cultura escolar, mas ganharam maior destaque a partir dos anos 1990 (Torres, 2007). Pode assim afirmar-se que existem várias características que aproximam os procedimentos das escolas entre se e que as diferenciam de outras organizações. Portanto, nesta ordem de ideias parece não ser inadequado, considerar-se a escola como uma organização detentora de uma cultura exclusiva (Silva, 2006).

Nas sociedades contemporâneas a forma como as escolas têm vindo a ser estruturadas tem revigorado instrumentos de “adaptação e dominação”. Sendo estes instrumentos utilizados como meios de informação dos processos inerentes à organização escolar como: “os pedagógicos, os organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, que vão além da legislação ou das recomendações feitas pelas entidades hierárquicas ou “pelo poder público” (Silva, 2006: 203).

Nos modelos de cultura organizacional escolar destaca-se o modelo teórico de Torres (2004)¹⁴ que relaciona estrutura formal e fatores internos e externos, bem como ação informal com os mesmos fatores. Na criação deste processo elabora-se um quadro dividido por quatro áreas de influência, em que todas acabaram por construir um modelo de cultura que é, na sua forma, um modelo que se adequa à realidade a que está circunscrito. A Fig.1.1 abaixo é reflexo das distintas áreas (quatro) apresentadas nas frases a seguir.

¹⁴ De acordo com o modelo teórico de Torres (2005) e numa perspetiva sociológica são analisados os agentes do ambiente interno, nomeadamente professores, alunos e funcionários da escola e aqueles ligados ao ambiente externo, como comunidade envolvente na perspetiva da natureza ontológica da cultura pelas modalidades e a essência das configurações culturais e da distinção teórico concetual entre cultura escolar e cultura organizacional escolar.



Fig.1.1. Cultura organizacional da escola. Fonte: Torres (2005: 444)

Na primeira área temos uma relação entre estrutura e fatores endógenos que pretende realçar um processo de construção da cultura criado a partir do núcleo escolar, induzindo uma relação de sobredeterminação da estrutura sobre os fatores. A segunda área destaca a relação entre a ação e os fatores endógenos, aqui se revela a importância do indivíduo no interior da organização na produção da sua cultura.

A terceira área situa-se na convergência entre ação e os fatores exógenos apontamos para a influência exercida pelos vetores de socialização extraescolares vivenciados por todos aqueles que participam do projeto, quer pelo seu património cultural individual quer pela comunidade envolvente. Já a quarta área está restrita ao cruzamento da estrutura e fatores exógenos que nos sugere a prevalência dos padrões estruturais externamente contextualizados no nível político e na esfera profissional, no enquadramento das orientações normativas e culturais da organização escolar.

A dimensão da mancha, área da cultura organizacional da escola, tornar-se-á mais extensa em qualquer uma das áreas sempre e quando existir a necessidade de adequação de modelos educacionais com capacidade de se reinventar por forma a responder as necessidades da comunidade escolar.

1.4. Aspectos preliminares na gestão escolar

De salientar que a palavra liderança nos primórdios estava relacionada com influência, agressividade, força, determinação sem ter em conta as características dos recursos humanos, nem a cultura da instituição. Atualmente, no século XXI, os líderes devem desenvolver várias competências de liderança como: ter o foco da sua liderança nos seus colaboradores, estudar o caráter do seu grupo, ter capacidade de ajustar os hábitos dos seus colaboradores, ter competência para persuadir e para influenciar as atitudes o comportamento do grupo face às mudanças, emanadas pelos superiores hierárquicos e as implantadas para a escola, no sentido de se atingir os objetivos da organização. A par disto o líder deve ter um espírito criativo, capacidade de interação e de gestão de ideias, (Polatcan e Titrek, 2013). Entendendo-se a liderança como um procedimento “social” que abrange uma interpretação de vários acontecimentos internos ou externos aos membros e à organização (Hoy et al, 2013).

Ao diretor de escola é então exigido uma série de competências necessárias concernentes à liderança para obter e manter o funcionamento eficaz da escola, com a finalidade de se alcançar resultados eficientes, ao nível dos funcionários e dos alunos. Para isto há necessidade do diretor qualificar-se academicamente e ser-lhe fornecido diversas oportunidades para o seu desenvolvimento profissional, pois como afirmámos anteriormente, pretende-se como resultado da presente proposta contribuir para a melhoria da qualidade das competências de liderança dos diretores escolares (Piaw et al, 2013).

Diversos estudos afirmam que as competências de liderança dos diretores escolares jogam, muitas das vezes, um papel fundamental na eficácia e ineficácia das escolas, (Blackburn, 2009). Na sequência desta ideia podemos dizer que a liderança exercida com eficácia é adquirida com uma formação especializada, e não só, também quando o líder tem a capacidade de auto interrogar-se das suas atividades a serem desenvolvidas, com intuito de evitar a má gestão de tempo e da sua capacidade intelectual (Bouchamma et al, 2014; Drucker, 2007), mas reconhecendo a mais-valia da colaboração ou “liderança colaborativa” de todos os integrantes da escola (funcionários e discentes) e da comunidade envolvente, tornando-os membros ativos e participativos na tomada de decisão e em todas as atividades inerentes à escola (Niesche e Keddie, 2011: 69).

Segundo Lourdes (2013) é do conhecimento do líder eficaz que as instituições devem funcionar ao mesmo nível da gestão do topo. Sendo a razão que o gestor/líder da organização deve ser o exemplo de obediência no tocante às regras e cumprimento de todas as tarefas, isto para que a organização cresça numa perspetiva de trabalho,

legitimando as suas competências e práticas e ganhando assim o reconhecimento junto dos seus liderados. Ou seja, os diretores escolares com competências de liderança desenvolvem um clima de trabalho positivo, com uma cultura escolar de nível de qualidade satisfatório, de ensino/aprendizagem, de avaliação dos vários processos existentes a nível da escola (académicos e não académicos), de comunicação dos dois sentidos (vertical e horizontal), de um relacionamento colaborativo com os docentes, discentes e a comunidade envolvente (Glantz, 2008).

O Ministério da Educação no âmbito das suas atribuições tutelares deve criar e melhorar as oportunidades de oferta e formação profissional dos dirigentes escolares, caso concreto de diretores, nos domínios já caracterizados na Introdução do projeto CpM, porque, como vimos, a qualificação académica e o tempo de serviço/experiência profissional representam fatores relevantes para o desenvolvimento das competências de liderança do diretor escolar (Piaw, 2013).

Conforme os aspetos apresentados acima, vamos debruçar-nos nesta secção do trabalho sobre a posição que o diretor escolar assume nas responsabilidades administrativas de forma burocrática e democrática, na expressividade das suas ideias e no trabalho de planificação e execução de tarefas, em conformidade com as normas institucionais e respeitando os regulamentos, regras e leis sempre sob da supervisão institucional¹⁵, a fim de garantir a qualidade e poder trabalhar em coordenação.

Os aspetos principais a serem referenciados são a função e o perfil em que o diretor é a figura de liderança que apoia o trabalho de execução com uma gestão eficiente, é recetivo a novas ideias com espírito de fortalecimento humana na instituição.

VanNiekerk e VanWyk (2014) afirmam que o trabalho desenvolvido pelos diretores, líderes das suas escolas, está diretamente relacionado com a visão organizacional que têm para as respetivas escolas. McEwan (2003) considera igualmente que a visão é um caminho determinante para o futuro da escola, visto que as linhas mestres de execução das tarefas são elaboradas em função da visão da escola que se pretende ter no futuro. Não sendo a tarefa mais relevante do diretor escolar, a visão é ainda assim uma das que consideramos fundamentais, na medida em que é um dos pilares de qualquer organização.

Para Masuku (2012) a visão para os diretores escolares deve ser entendida como um caminho a seguir com vista a correlacionar as diferentes atividades da escola não perdendo

¹⁵ O trabalho de supervisão dos diretores escolares é feito pela Repartição Municipal de Educação Ciência e Tecnologia do Lubango e pela Inspecção.

o foco principal do processo de ensino/aprendizagem. A visão pode ser ligada à mudança, uma vez que retrata a imagem para a qual o líder pretende dirigir a escola (Van Niekerk e Van Niekerk, 2009). O líder da escola propulsiona uma mudança implícita em função da visão num todo, com as partes envolvidas com a mudança (Masuku, 2012).

Concordando com o estudo de Niesche & Keddie (2011) e considerando como anteriormente se afirmou que a escola tem características singulares e uma diversidade de intervenientes, defende-se que é por isso mais eficaz ter uma liderança colaborativa assente numa visão com fins comuns. Teixeira (2013) reforça a ideia de que liderar é levar os seguidores a atingirem os objetivos ou a visão do líder, relativamente aos objetivos da organização. A exposição e realização da visão devem, portanto, ter um seguimento colaborativo crescente da vontade educativa da comunidade escolar, para tal envolvendo todas as partes empenhadas Niekerk et al, (2014) a fim de melhorar a situação tal como é apresentada na Fig. A. sobre o quadro escolar do Lubango – Angola, tendo em conta o maior envolvimento e compromisso da comunidade escolar em geral.

Neste contexto, podemos dizer que o diretor escolar é um líder e um gestor que exerce funções numa organização como a escola que tem características específicas e complexas, diferentes de outras organizações. Cabendo a este o Planeamento tático para que haja a capacidade de alteração face a qualquer situação anómala e imprevista, visto que é o diretor que ocupa o topo da liderança e da gestão, assumindo por isso tais responsabilidades. O diretor escolar, sendo também um agente educativo, no exercício das suas funções procura identificar as fragilidades de natureza pedagógicas, entre outras, na sala de aula e noutros espaços escolares, através da supervisão de aulas e outros momentos educativos, exercendo deste modo o poder e a autonomia que lhe são atribuídos, para que possa propor alteração e correção das lacunas observadas, com intuito de contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos docentes e discentes, no quadro de uma finalidade mais alargada pretendida e que se prende com a melhoria do processo de ensino/ aprendizagem e conseqüentemente o sucesso escolar.

Assim sendo os diretores escolares podem ser gestores/líderes com atribuições burocráticas e diferentes qualidades, conforme detalhado no Quadro 1.2 abaixo.

O diretor escolar pode ser	
Gestor	Burocrático
<ul style="list-style-type: none"> • Líder • Poder baseado na colaboração • Planifica • Estabelece afinidades formais entre as pessoas e estes com os recursos • Controla e dirige • Aprende pela formação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poder baseado na imposição e advertências ▪ Relações impessoais ▪ Ligado a normas, regulamentos e leis ▪ Rotina e comportamento estandardizado

Quadro 1.2. Diferença de um Gestor e um Burocrático. Fonte: Adaptado de Chiavenato (2000) e Teixeira (2013)

Nas sociedades contemporâneas constata-se mudança permanente em todas as áreas da sociedade, tendo a mudança um papel fundamental nos processos de liderança, criando-lhe acrescidos desafios. Contudo, a liderança cria processos ou altera-os em função da realidade da organização (escolar), tendo como finalidade usufruir das oportunidades e prosperar, mesmo em épocas como a atualidade, ou seja, em constante mudança. Assim o gestor/líder deve desenvolver uma visão colaborativa projetada para a mudança (Lourdes, 2013), ao contrário do burocrático que prefere a permanência que lhe garante segurança, mas apreensivo com as questões normativas ligadas à organização.

Cabe ainda ao diretor da escola, como membro da direção, a elaboração das “*políticas, de valores e de orientações gerais*” (Flores, 2005: 17); a linha hierárquica, anteriormente referida (coordenadores de disciplina e de classe) ocupa-se da parte executora das políticas e orientações, cabendo-lhe também organizar os recursos humanos e materiais, coordenar e avaliar de forma a concretizar os objetivos traçados pela direção escolar (Flores, 2005: 17). Segundo Lück (2000: 8) a gestão escolar “*constitui uma dimensão*” fundamental da educação, visto que permite visualizar os problemas existentes nas instituições escolares como uma rede, isto é, estão interligados (docentes, não docentes e comunidade envolvente).

É com base nas ideias anteriormente traçadas sobre a escola como organização e a importância das modalidades de liderança dos dirigentes escolares que se funda a proposta do presente projeto CpM, isto é, com enfoque nas características da gestão necessárias para Gestão e Liderança Escolar, no contexto da escola pública angolana, ou seja, com resultados esperados na qualidade do sistema educativo em questão. Para o presente projeto CpM considera-se que a escola é um espaço organizacional, com valores, normas, comportamentos, perceções e sentimentos dos intervenientes específicos.

Apresenta-se na seção seguinte a caracterização do sistema de ensino público angolano com objetivo de compreender as estruturas, aspetos administrativo e pedagógico do ensino em questão. Ressalta-se o pensamento de Ball (2001) que cada país, cada província, cada município e cada escola têm características específicas de funcionamento.

Capítulo II — Contextualização (pré-diagnóstico)

2.1. Enquadramento Contextual: Breve Caracterização do Sistema de Ensino Público Angolano

Angola como qualquer outro país a nível do mundo não está ausente do desenvolvimento da sociedade contemporânea tendo como *slogan* “sociedade do conhecimento” (Azevedo, 2007: 23). No âmbito deste processo a demanda da qualidade dos sistemas educativos tem sido um dos aspetos considerados, como se pode ler nos relatórios da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) entre os quais a formação dos responsáveis pelas escolas e ensino tem vindo a ganhar destaque (OECD, 2014 a), 2014b))

Em face desta situação e a exigência da qualidade dos recursos humanos, em 2002 foi implantada a reforma no sistema de ensino angolano no ensino primário. Com a aprovação da Lei n.º13/01 de 31 de Dezembro, surgiu à necessidade da aprovação do Decreto n.º2/05 de 14 de Janeiro “Plano de implantação progressiva do novo Sistema de Educação”, que espelha os métodos de implantação e a definição do regime de transição, visto que, a mesma acautela todo esse percurso, sendo que a sua implantação foi processada de forma automática. Este sistema foi implantado em 5 fases: 1.º fase preparação (2002/2012), 2.º fase experimentação (2004/2010), 3.º fase avaliação e correção (2005/2012), 4.º fase generalização (2006/2011) e 5.º fase avaliação global (2012).

O atual sistema educativo desde 2012 realiza-se através da unificação, constituído pelos seguintes subsistemas de ensino:

- ❖ Sistema de Educação pré – escolar;
- ❖ Sistema de Ensino geral (I Ciclo: 7.ª, 8.ª e 9.ª; II Ciclo: 10.ª, 11.ª e 12.ª)
- ❖ Sistema de Ensino Técnico profissional;
- ❖ Sistema de Formação de professores;
- ❖ Sistema de Educação de adultos;
- ❖ Sistema de Ensino superior.

Em suma o Sistema de Educação estrutura-se em três níveis: primário, secundário e superior¹⁶. No quadro explicativo apresentado na Fig. B. É de salientar que o ensino superior

¹⁶ Fig B. do Anexo I.

não estará abrangido neste projeto (Lei de base nº13, 2001). É de realçar ainda que o subsistema do ensino geral é formado por um ensino primário de 6 classes (regime obrigatório) e um Ensino Secundário que integra dois ciclos, com uma durabilidade de 3 anos cada (Lei de base nº13, 2001, art.16).

O sistema de ensino público angolano encontra-se hierárquizado propondo a relação entre os agentes diretamente ligados ao processo de formação do pessoal docente e gestores escolares, sendo estes últimos o público a ser atingido pelo projeto CpM. Estes se apresentam nesta estrutura organizacional na base do modelo administrativo, ou seja, na posição de Diretores Escolares. No entanto a aplicação deste programa de formação terá um envolvimento das chefias intermédias, a Direção Municipal da Educação, a Direção Provincial da Educação e também a Direção Nacional de Formação de Quadros, onde se pretende registar o projeto de formação.

No Quadro 2.1 apresenta-se a ramificação dos órgãos escolares em três linhas orientadoras, o 1º é o órgão de direção que se faz representar por um professor convidado quando a escola tem um número de alunos inferior a 500 alunos; por um Diretor que fica isento de lecionar quando a escola tem entre 500 e 1000 alunos; por um Diretor e Subdiretor pedagógico quando a escola tem mais de 1000 alunos, e se a escola for secundária, então acresce ao quadro de direção nas escolas com mais de 1000 alunos um subdiretor administrativo.

Órgãos de Direção	Órgãos de Apoio	Órgãos executivos
<ul style="list-style-type: none"> • Professor • Diretor • Diretor e subdiretor¹⁷ • Diretor e subdiretores¹⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho de direção; • Conselho pedagógico; • Comissão de Pais e Encarregados de Educação; • Gabinete Psicopedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação do desporto e Educação Física; • Coordenação de Circulo de Interesse¹⁹ • Coordenação de Turno; • Coordenação de Turma; • Coordenação de Classe/Áreas de Conhecimento; • Secretaria.

Quadro 2.1. Órgãos da escola. Fonte: Adaptado do Decreto Presidencial nº15/11

¹⁷ Subdiretor pedagógico

¹⁸ Subdiretor pedagógico e administrativo

¹⁹ É a coordenação das atividades extraescolares

Como segundo pilar do sistema educativo angolano encontra-se o modelo administrativo que tem por base uma estrutura vertical de chefias divididas em três áreas de atuações específicas que são: conselho disciplinar, conselho pedagógico e conselho administrativo. A Fig. 2.1 abaixo explica detalhadamente o modelo angolano, com recurso ao exemplo de uma escola do Ensino Secundário.

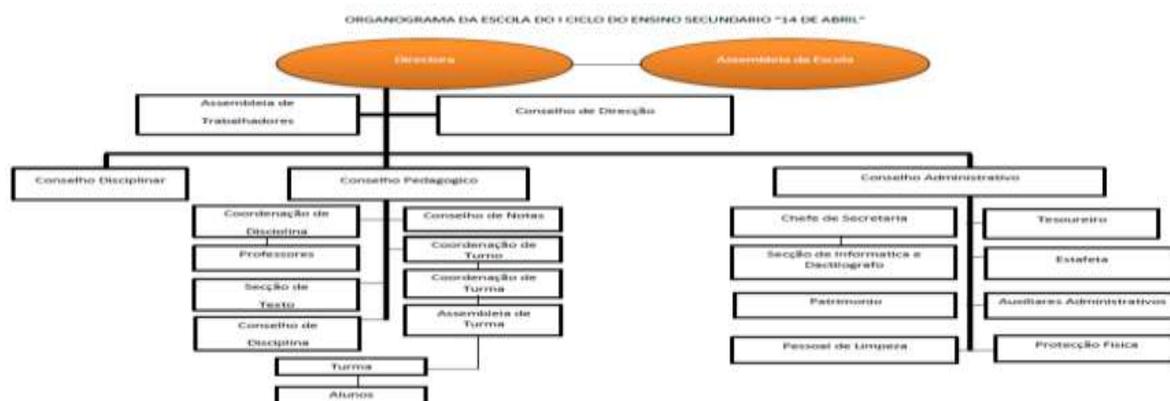


Fig.2.1. Organigrama da Escola 14 de Abril²⁰. Fonte: Direção da Escola 14 de Abril

A província da Huíla situa-se a sul de Angola, cuja capital é o município do Lubango, sendo a 6^o região académica do país. Relativamente à realidade existente de infraestruturas e efetivo escolar, isto é, número de escola, diretores e alunos existentes de 2009 a 2013, (ao ano económico e letivo de 2013) informação Quadro 2.2.

	Escolas Primárias	Escolas do I Ciclo	Escolas do II Ciclo
Escolas	1 727	81	13
Diretores	1 727	81	13
Alunos	612 480	83 622	9 500

Quadro 2.2. Dados quantitativos de recursos humanos e infraestruturas. Fonte: Gabinete de Estatística da DPECTH

²⁰ Este modelo de administração (organigrama) foi elaborado a luz do Regulamento das Escolas do Ensino Geral, o mesmo é referente à escola 14 de Abril, situa-se a sul de Angola, na província da Huíla concretamente na cidade do Lubango no bairro Comante N'Zagi. É uma escola do I Ciclo do Ensino Secundário (sistema de ensino geral)

2.2. Caracterização dos Diretores Escolares

A formação especializada para os diretores da escola pública em pleno exercício das suas funções vem sendo um tema de debate em várias realidades no mundo académico com propostas relevantes de capacitação, qualificação na vertente Gestão, Liderança Escolar e Pedagógica, para melhor dirigir a escola (Luck, 2009). Considera-se que a falta de formação especializada em Gestão e Liderança Escolar torna o diretor menos preparado para a tomada de decisão perante algumas situações (Menezes, 2010), conforme o diagnóstico apresentado no Capítulo III do presente projeto (CpM) constata-se um défice de formação nas áreas da Organização e Gestão Escolar e Liderança Escolar.

Constitui preocupação para o governo angolano capacitar os diretores das escolas públicas do ensino não universitário, a título de exemplo de alguns programas a nível governamental podemos referir o *Plano Nacional de Formação de Quadros-PNFQ*²¹ (2012) a *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação*²² (2001) sabendo que a “gestão dos estabelecimentos de ensino”, caso concreto da escola, é um elemento essencial a considerar no processo geral de administração do sistema educativo sendo esta uma premissa essencial para a concretização das políticas públicas do setor. Estas políticas de formação visam melhorar as competências dos diretores de escola, no sentido de, como anteriormente referimos ter reflexo positivo no funcionamento das escolas e de um modo geral no sistema educativo.

Sendo o diretor da escola o elemento principal na articulação das ações que influencia o desenvolvimento da melhoria das aprendizagens (nas praticas pedagógicas) e o elo das estruturas internas e externas (organização dos processos administrativos) deve ser capaz de: gerir os aspetos administrativos, pedagógicos, saber rentabilizar as infraestruturas (espaços sociais), ter a capacidade de comunicação e de avaliação dos processos pedagógicos e de desempenho dos docentes, (INFQ,s.n)²³

²¹ PNFQ, no Plano Nacional de Formação de Quadro encontra-se as estratégias nacionais de formação de quadros dai formularam-se a política nacional de formação de quadros, que se concretizara através do plano nacional de formação de quadros, que formula respostas aos desafios e metas formulados pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ).

²² *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação*. Documento elaborado pelo: Ministério da Educação e Cultura, Ministério do Planeamento e Secretaria do Conselho de Ministros, p:64. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_Estrategia_Integrada_Melhoria.pdfP.64

²³ INFQ, Instituto Nacional de Formação de Quadros.

Capítulo III — O Diagnóstico

3.1. Seleção dos participantes no projeto

O Projeto tem como finalidade contribuir para a melhoria da qualidade de ensino em geral, focando-se e centrando o seu objetivo geral nos líderes escolares, com a implantação do PDCA. A escolha pela metodologia PDCA ou Ciclo de Deming prende-se com as suas potencialidades na medida em que consideramos que a presente metodologia contribui significativamente para a realização de diagnósticos na análise de problemas organizacionais, não deixando de ser de extrema importância para a solução de problemas nas organizações. Esta metodologia tem uma grande vantagem relativamente a outras existentes porque conduz sistematicamente todas as ações para a obtenção de resultados mais adequados, cujo objetivo é melhorar a oferta de serviço das organizações. O PDCA é uma nomenclatura que se refere a: P= fase da planificação; D= fase da execução; C= fase da verificação e por último A= fase da ação.

O diagnóstico apresentado para o projeto é resultado da fase inicial que foi desenvolvida *in loco* nas escolas definidas como “público-alvo” para este projeto CpM. Para fase inicial foram definidas 30 escolas do município do Lubango, com localização diferenciada, isto é, no perímetro urbano e rural tendo em conta o centro da cidade do município em estudo, a informação mais detalhada sobre as respetivas escolas encontra-se no Anexo II. Realizaram-se entrevistas aos diretores das respetivas escolas. Desta amostra selecionada foram entrevistados apenas 24 diretores. Os demais diretores, isto é, os 6 que não responderam apresentaram indisponibilidade após marcação de dia e hora da entrevista, não tendo havido por isso a possibilidade de realizar-se essas entrevistas inicialmente previstas.

3.2. Instrumentos de recolha de informação

Para a recolha de informação utilizámos a entrevista que é uma técnica que se inscreve na análise qualitativa, por permitir uma maior interação, uma oportunidade de comunicação aberta e recolha de informação detalhada entre ambas as partes (entrevistador e entrevistado) (Quivy, 1998). A entrevista permite também o registo das

respostas diferenciadas relativas à mesma questão, o que se traduz numa virtude em estudos desta natureza, pela possibilidade de os diretores expressarem de modo mais completo as suas ideias (Oliveira, 2008).

Para este diagnóstico, o uso da entrevista como instrumento de recolha de informação teve como objetivo central analisar os constrangimentos identificados no exercício da função de diretores da escola pública do ensino primário e secundário em Angola, inicialmente no Lubango. Utilizamos um Guião (ver Anexo III) semiestruturado com 19 questões de tipo abertas e semifechadas, organizadas em 5 dimensões que são:

- 1º Dimensão: Avaliação e desempenho do quadro
- 2º Dimensão: Organização da instituição
- 3º Dimensão: Processo de avaliação institucional
- 4º Dimensão: Processo de formação
- 5º Dimensão: Desempenho organizacional

Toda a informação prestada teve um carácter anónimo garantindo-se a confidencialidade, não tendo sido solicitada nenhuma informação que permita identificar qualquer um dos entrevistados. A par disto, todas as respostas foram confidenciais e com autorização dos entrevistados para citação integral ou parcial de um trecho da entrevista. Apenas teve acesso às entrevistas a investigadora.

3.3. Procedimentos de recolha

3.3.1. Técnica de recolha

Antes da realização das entrevistas fez-se um agendamento (dia e hora) com os diretores de todas as escolas selecionadas. Tiveram em sua posse o guião e após a entrevista foram recolhidos, visto que preencheram os dados sociodemográficos. As entrevistas tiveram um tempo máximo de 40 minutos cada e foram realizadas nas respetivas escolas, de forma individual, gravadas em registo áudio. Foram necessários 15 dias tendo início no dia 02 a 20 de Março, para a realização das entrevistas, dada a localização geográfica das escolas e o número de entrevistados.

3.4. Análise das informações

É evidente que os dados provenientes da entrevista ou de outras técnicas de recolha de dados em “estado bruto” (Bell, 2008: 183) só revelam a sua utilidade científica quer para o investigador, quer para o futuro utilizador da informação, quando esta é devidamente analisada, sujeitando-a a técnicas de análise diversas, no caso deste trabalho a *análise de conteúdo*, (Quivy, 1998). Recorreu-se a esta técnica por tratar-se de entrevista com perguntas abertas e semifechadas com respostas não padronizadas através do processo explicitado na Fig. 3.1.

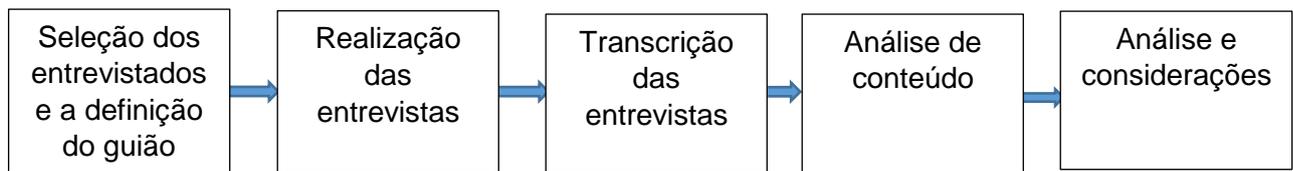


Fig. 3.1. Processo de recolha e tratamento das informações. Fonte: elaboração do próprio autor.

Após a realização das entrevistas fez-se a transcrição das respostas a partir da categorização das questões em cinco dimensões citadas (item 3.2). Posteriormente fez-se a análise de conteúdo (item 3.4.1). Desenvolvemos a base de dados através do *software* SPSS para acharmos a média dos dados sóciodemográficos (Anexo IV) e finalmente produzimos as considerações finais (Conclusões).

De realçar que os dados foram guardados em sigilo e em alguns casos foi necessário fazer a transcrição total e parcial de alguns trechos da entrevista para citação. Também esta situação foi acautelada conforme informado e com consentimento dos entrevistados. Uma vez que os dados recolhidos serviram para responder a investigação.

3.4.1. Análise de conteúdo das entrevistas

Na análise de conteúdo foi codificada através de códigos alfa numéricos obedecendo ao seguinte critério: *similaridades* representadas por código do alfabeto com letras maiúsculas e negrito e *diferenças* representadas por código do alfa numérico com letras

minúsculas negrito. Os diretores também foram codificados por uma letra *D* maiúscula negrito seguido pela numeração da sequência das entrevistas.

Das escolas selecionadas só foi possível entrevistar 24 diretores já referido (item 3.1). Para mais detalhes da análise de conteúdo consultar Anexo V.

	Similaridades	Diferenças
1º Dimensão Avaliação e desempenho do quadro	<p>1.A) A maioria traça metas para as coordenações de classe²⁴ e coordenações de disciplina aproximadamente (79,2%).</p> <p>1.AA) Algumas escolas com metas mais direcionadas para a própria escola e outras para um público-alvo com um valor percentual de 12,5%.</p> <p>1.AAA) D7²⁵ e D17, um não traça metas outro trabalha apenas com os programas representa 8,3%.</p> <p>2.B) 96% das escolas tem como elo das suas atividades com a vida da escola o plano anual de atividades e 4% não faz nada.</p>	<p>1.a) D29 e D15 traçam as suas metas partindo de um acordo de desempenho que é transversal para todas as coordenações com a colaboração de todos os envolvidos exceto os alunos.</p> <p>1.aa) D18 traça metas para a escola e não para cada coordenação. Metas específicas para os alunos da 1ª e 2ª classe;</p>

Quadro 3.1. Exemplo demonstrativo dos resultados da análise de conteúdos das entrevistas.

Fonte: Elaboração do próprio autor.

²⁴ Coordenação de classe referência ao ensino primário e coordenação de disciplina refere-se ao II Ciclo.

²⁵ A letra D significa diretor e o número foi atribuído em função da sequência das entrevistas.

3.5. Resultados do diagnóstico

A fim de perceber a avaliação e desempenho do quadro, a organização da escola, o processo de avaliação institucional, a necessidade de formação e o desempenho organizacional, faz-se o levantamento das necessidades (diagnóstico) sendo a base para a planificação e o desenvolvimento do processo formativo que o programa de formação do presente projeto propôs. Em face da necessidade de amenizar a lacuna no domínio da formação profissional dos diretores das escolas públicas do ensino primário e secundário houve necessidade de se identificar as dificuldades inerentes à função de gestor escolar e conhecer as reais carências de formação para os diretores das escolas do município do Lubango.

Tendo como foco ainda desenvolver um plano de formação eficiente, exequível a fim de tornar o diretor um formador na sua escola e fora dela, isto é, poder multiplicar e disseminar este conhecimento, a fim de atender o objetivo principal do projeto CpM.

O diagnóstico foi realizado pela investigadora e posteriormente comunicado aos parceiros do projeto, conforme descritos no Capítulo IV. O diagnóstico foi desenhado pensando em 5 dimensões focadas na planificação das coordenações de disciplina e de classe, na organização dos trabalhos a serem desenvolvidos na escola a longo e a médio prazo, na avaliação das atividades da escola, no nível de formação profissional e no desenho organizacional das escolas.

Após análise do diagnóstico chegamos as seguintes conclusões. Num primeiro grupo encontram-se as respostas relativas às fragilidades nos níveis e áreas de qualificação dos diretores revelando-se uma efetiva necessidade de definição de um programa de formação que atenda à necessidade de formação com vista ao desenvolvimento profissional destes profissionais, sobretudo em matéria de administração e gestão escolar, mas não só, é fundamental a assunção da função de liderança pedagógica, como anteriormente referimos.

Diretor – formação/qualificação e conhecimento profissional

- a) Quando se tratou do grau de satisfação os diretores referiram-se única e simplesmente aos resultados dos alunos;
- b) Baixa formação profissional dos diretores;
- c) Défice no conhecimento de conteúdos técnicos, administrativo, pedagógico, financeiro e legislativo;

- d) Existe dificuldade na identificação ou carência de conceitos de objetivos, estratégias, mecanismos, procedimentos e metas os entrevistados falaram como se fossem conceitos idênticos.

Organização escolar – constrangimentos e desafios de gestão e liderança pedagógica

- e) Escassez de diagnósticos prospetivos que identifiquem as características dos alunos;
- f) Os diretores não buscam compreender as reais necessidades dos alunos;
- g) Escassez de interação entre as escolas;
- h) Os diretores para terem uma comunicação eficiente adotaram algumas estratégias em função de cada contexto como a radio, as igrejas, as autoridades tradicionais e alguns partidos políticos;
- i) As escolas que trabalham nos espaços cedidos pela igreja apresentam dificuldade de gestão e controlo dos recursos financeiros;
- j) Défice na análise dos resultados das avaliações internas e externas.

A pertinência e necessidade do projeto que se propõe sustenta-se também na escassez e desfasamento da formação dirigida a estes profissionais, tal como os próprios identificam.

Formação para dirigentes escolares – fragilidades e debilidades

- k) Escassez de formação profissional para diretores;
- l) Desfasamento da formação realizada com as necessidades da escola;

Por fim, para finalizar no diagnóstico a apresentação da informação relativa ao perfil dos diretores participantes no projeto, no que diz respeito à sua distribuição por género, verifica-se uma *sobrerrepresentação* significativa do sexo masculino. No que diz respeito aos níveis de qualificação e habilitação profissional, há uma forte concentração no grau de licenciatura, na ordem de 46,7%, seguido do de nível seguinte, o mestrado com 10,0%. Os restantes graus distribuem-se por níveis inferiores, tais como 4º Ano do ISCED com 10,0%, Bacharel, 2º Ano do ISCED, 13ª e 12ª classe todos com 3,3%. Estes dados mostram a realidade da

qualificação académica dos diretores do município do Lubango. A Fig. 3.2 apresenta o perfil dos diretores participantes²⁶ no diagnóstico no projeto CpM:

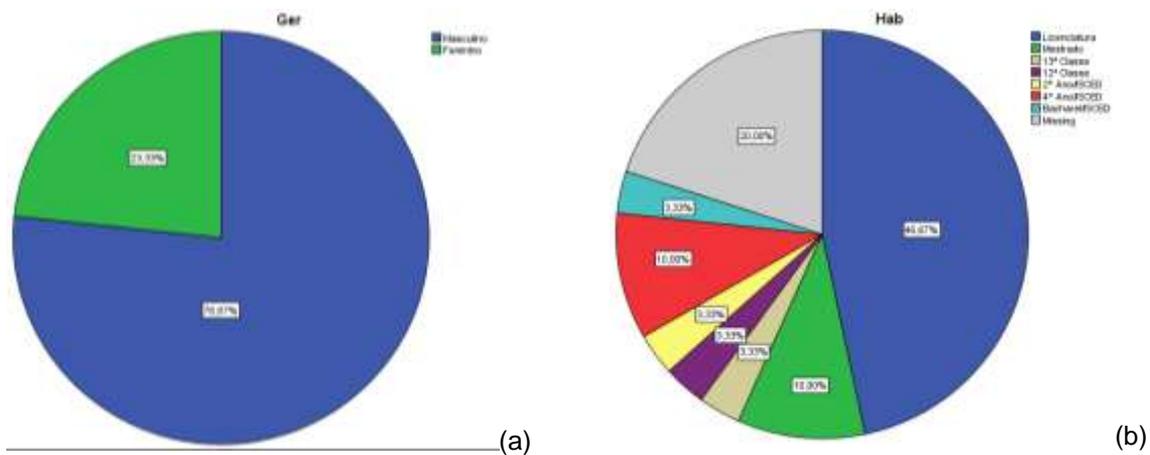


Fig. 3.2. Caracterização dos diretores participantes do diagnóstico em relação ao gênero (a) e a habilitação académica (b). Fonte: elaboração do próprio autor.

²⁶ O detalhamento mais completo do perfil sócio-demográfico dos diretores consta no Anexo IV.

Capítulo IV — Estrutura de Gestão e Plano de Formação Proposto

4.1. Estrutura de gestão

O projeto terá como coordenação geral o idealizador o dinamizador das atividades bem como os parceiros em regime de colegiado, para garantir maior responsabilidade, compromisso e envolvimento dos parceiros, de acordo com cada coordenador eleito para cada ano de atividade do projeto.

4.1.1. Parceiros e atividades

Para implantação, execução e avaliação do projeto CpM realizar-se-á parcerias com instituições académicas e não académicas, tais como:

1. *Instituto Superior de Ciências de Educação, (ISCED)*²⁷ – Lubango, instituição dotada de personalidade jurídica e reconhecida a nível nacional como fornecedora de recursos humanos dotados de competência para execução das funções onde forem inseridos. Caberá à mesma a coordenação do projeto CpM num período de um ano e certificação dos formandos até o final do ciclo de vida do projeto e fornecer docentes²⁸ para ministrar módulos de formação afins a suas áreas científicas.
2. *Universidade “Mandume Ya Ndemufayo” (UMN)*²⁹ criada pelo Decreto nº 7/09 de 12 de Maio (artigo 16º), é uma pessoa coletiva de direito público, dotada de personalidade jurídica, e de autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira patrimonial e disciplinar tutelada pelo Governo Angolano através do Ministério do Ensino Superior. De natureza binária, integra instituições de ensino universitário e ensino politécnico, com organização unificada, destinada à formação de quadros superiores e de investigadores nos diversos ramos do saber científico. O projeto CpM terá como parceira a Faculdade de Economia instituição que irá

²⁷ Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla-Lubango <http://www.iscedhuila.net/>

²⁸ A contratação do pessoal será feita anualmente no mercado interno e externo durante o ciclo de vida do projeto.

²⁹ Universidade Mandume Ya Ndemufayo, 6º região académica, onde estão inseridas as províncias da Huíla, Namibe, Cunene e Cuando-Cubango, sede na cidade do Lubango, província da Huíla. <https://umn.ed.ao/umn/index.php>

fornecer docentes que irão ministrar módulos de formação propostos afins da sua área de formação.

3. *Ministério da Educação de Angola (MED)*³⁰ entidade de natureza pública responsáveis pelas políticas de educação e formação de quadros. O projeto CpM terá ligação direta com o gabinete para área de formação de quadros pela larga experiência nesta área de formação. Caberá o mesmo financiar as ações do projeto CpM.
4. *Direção Provincial da Educação Ciências e da Huíla (DPECTH)*³¹ é o serviço desconcentrado do Governo Provincial delegado de assegurar a execução das suas competências específicas, a título de exemplo: coordenar e avaliar os programas e projetos aprovados e acompanhar a respetiva execução; gerir os recursos humanos do sector; aplicar e controlar a execução dos planos de estudos, programas, calendário escolar e demais orientações; estimular a investigação científica. Será o órgão de ligação das atividades do Projeto CpM com o gabinete de Formação de quadros ou com outras instâncias superiores.
5. *Rede de Mediatecas de Angola (REMA)*³² é um centro que incorpora as tecnologias da informação e a digitalização da cultura existente. O centro abriga, organiza, classifica e disponibiliza aos utilizadores, materiais e documentação eletrónica em vários meios de visualização e consulta, ao mesmo tempo em que proporciona os dispositivos necessários para a utilização dos conteúdos em formato digital. Desta Rede iremos trabalhar especificamente com a mediateca da cidade do Lubango que irá disponibilizar ao projeto CpM uma sala bem apetrechada com tecnologia de ponta para as aulas de investigação.
6. *Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA)*³³, organização não-governamental, existe há 25 anos em Angola procura contribuir para o desenvolvimento rural democrático e sustentável, social e ambiental justo. Sendo uma organização parceira do governo em várias áreas como educação e com vasta experiência em trabalhos de intervenção com as comunidades rurais daí a parceria com o projeto CpM. A organização irá colaborar com a elaboração de projetos educativos de intervenção para as comunidades rurais, visto que teremos diretores de escolas de zonas rurais.

³⁰ Ministério da Educação Ciência e Tecnologia, <http://www.med.gov.ao/>

³¹ Direção provincial da Educação Ciências e Tecnologia da Huíla <http://www.huila.gov.ao/InformacoesProvinciais.aspx?tipo=Perfil>

³² Rede de Mediatecas de Angola, <http://mediatecas.ao/mediatecas/lubango/>

³³ Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente, <http://www.adra-angola.org/>

7. *Contrapasso Artístico para a Transmissão do Evangelho, (CATE)*³⁴, é uma Organização Não-Governamental Angolana, fundada por Jovens Cristãos, na base do sentimento de ajuda às Crianças mais desfavorecidas e vítimas das várias formas de violência, foi inscrita com autonomia jurídica e administrativa pelo Cartório Notarial da Comarca da Huila, no Lubango, aos 18 de Julho de 2001. Trabalha na salvaguarda da vida de Crianças e Adolescentes, promovendo nelas qualidades sociais, morais e mentais úteis ao seu bem-estar, o fortalecimento das famílias e das Comunidades no geral. Trabalha também com crianças e jovens na ocupação dos tempos livres com oficinas de ofícios em vários domínios. O CATE irá contribuir com a sua experiência na área de marketing, com o seu suporte teórico no âmbito da metodologia de projeto, em particular na elaboração do projeto educativo, visto que possui uma larga experiência de trabalho com as comunidade que têm tido como objetivos gerais mudar a rotina dos alunos durante os tempos livres e a educação ambiental, através da arte.
8. *Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional, (INEFOP)*³⁵, é o órgão a que atualmente compete à gestão e avaliação do sistema nacional do emprego e da formação profissional, função assumida ao abrigo do decreto nº 34/98 de 2 de Outubro. Sendo a única instituição no momento com personalidade jurídica para desenvolver o trabalho de formação de formadores e certificá-los a nível do município do Lubango. O INEFOP irá fornecer ao projeto CpM formadores para o módulo de formação de diretores formadores.

4.1.2. Estrutura de Avaliação e Controlo

A avaliação constitui-se como etapa essencial na definição de projetos, no que diz respeito ao programa da formação é fundamental desenvolver uma avaliação que permita que no final possamos ter uma ideia concreta da sua mais-valia e assim podermos avançar para etapas posteriores, nomeadamente a possibilidade de replicação noutras regiões do país. A avaliação permite-nos ter um olhar crítico sobre o trabalho realizado e assim tornar-se possível a introdução de melhoria no processo seja na definição dos instrumentos e planificações, seja nos modos de comunicação com os vários interlocutores (público e parceiros, entre outros) seja na organização geral dos recursos. Relativamente à avaliação

³⁴ Contrapasso Artístico para a Transmissão do Evangelho, sede Lubango, Angola, E-mail: cateong@yahoo.com.br. Telefone: 00244 923 262 756

³⁵ Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional
<http://www.cidadao.gov.ao/VerPrestadorServico.aspx?id=201>

das atividades de formação do projeto CpM os formandos serão submetidos a três momentos de avaliação. A escala de avaliação terá como suporte o sistema de avaliação em vigor nas Escolas de Formação de Professores elaborado pelo INIDE³⁶ conforme elementos a seguir:

1. Avaliação sumativa (quantitativa numa escala de 0 a 20 e qualitativa de Insuficiente a Muito Bom)
2. Avaliação formativa (controlo dos conhecimentos através do método interrogativo e fazendo recurso a técnica pedagógica de observação conforme a grelha definida no Anexo VIII)
3. Trabalho final diversificado com ênfase para casos práticos apresentados voluntariamente pelos formandos com o encerramento no final da formação em formato de *workshop*. Os trabalhos serão organizados em formato de dossier com fim de criar um banco de dados para consulta.

O projeto CpM será avaliado a partir dos objetivos propostos através *de indicadores para medição da eficiência* do projeto pedagógico proposto.

1. Medir a relação entre o número de horas executadas sobre o número de horas planificadas.
2. Número de inscritos na fase inicial da formação que relativamente ao número que concluíram a formação.
3. O número de participantes do projeto em relação ao número total de diretores existentes no Lubango.
4. Prazo de formação executado e prazo de planificação.
5. Custo por formando em relação da ação de formação total.
6. Qualidade³⁷ académica dos formandos em relação ao perfil de saída

Além das atividades pedagógicas do projeto é proposto um sistema das ações de gestão do projeto.

No ano de implantação (primeiro) do projeto CpM será coordenado pelo ISCED. Caberá ao coordenador a gestão parcial do CpM e ser o embaixador do projeto no exterior. Caberá ainda ao coordenador a responsabilidade de todas as atividades inerentes à

³⁶ Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação
<http://www.inide.angoladigital.net/pdf/avaliacao/Manual%20A.SAA.F.P.pdf>

³⁷ Qualidade refere-se às valências e às habilidades académicas apresentadas no início da formação proposta.

administração: elaboração de relatórios finais relativos a cada seção de formação e anuais, serão o elo de ligação com possíveis parcerias com entidades no exterior do país.

Para a gestão da rede administrativa, o dia-dia referente a aspetos financeiros, elaboração de relatórios financeiros e “comunicação relacionada”, CATE estará na liderança dada a sua larga experiência nesta área dado constatado por experiência profissional própria, em consequência de uma formação da qual tive oportunidade de participar no Brasil, isto em 2012.

Os processos administrativos institucionais serão coadjuvados pelo gabinete de apoio a formação de quadros a nível da província, pois com longa experiência em lidar com projetos de formação nacionais e internacionais garante maior eficiência na intercomunicação com o MED.

As ações de gestão o projeto CpM serão também avaliadas por indicadores de eficiência e eficácia. Os Indicadores de eficiência estão representados por:

1. Número de atividades executadas no projeto em relação ao número de atividades planeadas no projeto.
2. Número de pessoas por atividade em relação ao número total do projeto.
3. Medir a relação dos formadores do projeto em relação do quadro geral do projeto para cada ação.

Indicadores de eficácia estão representados por:

1. Tempo de execução de cada atividade do projeto em relação ao tempo planificado para estas atividades.
2. Custo de execução de cada atividade em relação ao custo orçamentado para cada atividade do projeto.
3. Relação do custo de cada atividade executada em relação ao custo planeado do projeto.

A estrutura de avaliação e controlo do projeto CpM deverá seguir trimestralmente o acompanhamento pelos gestores encarregados resultando em relatórios de avaliação e controlo divulgados entre todos os parceiros do mesmo projeto.

4.1.3. Transferência e comunicação do projeto

Para dinamizar o plano de divulgação contamos com uma equipa de comunicação, e que se compromete a dar continuidade ao desenvolvimento de parcerias no sentido de obter apoios dos *media*. Todavia para o conhecimento da comunidade educativa e não só, os resultados do projeto CpM serão divulgados ao público através de uma página *web* criada com este objetivo primário ou utilizaremos a página *web* do Ministério da Educação. O plano de divulgação e comunicação irá propagar-se maioritariamente no município do Lubango.

- Cerimónia de abertura com todos os potenciais e futuros parceiros do projeto com o objetivo de dar a conhecer o mesmo permitindo a troca de experiência com os diferentes parceiros;
- Elaboração de cartazes e distribuídos, nas várias escolas existente no município do Lubango, antes da implantação do projeto CpM, como forma de divulgação.
- Elaboração de um *press-release* sobre o projeto CpM onde haverá uma explicação geral;
- Assessoria de imprensa para obtenção de reportagens televisivas, de rádio e artigos de imprensa escrita;
- Presença no *website* e *facebook* criados para este projeto, de forma a ter uma informação atualizada e sincrónica sobre as atividades do projeto CpM;
- Realização de reportagem fotográfica e vídeo³⁸ durante as atividades do projeto CpM.
- Realização de *workshop* com alunos das escolas de Formação de professores do Ensino Secundário e Superior, com regularidade semestral.

O projeto deve ser adaptado às características contingências do próprio projeto e será (re)avaliado trimestralmente para se verificar e garantir o cumprimento das atividades. A gestão terá enfoque concetual teórico fundamentado na Gestão e Liderança Escolar, em função do diagnóstico realizado previamente. Os parceiros terão direitos de uso e propriedade dos serviços e/ou métodos que forem desenvolvidos durante o projeto.

As ações do projeto CpM de transferência e comunicação também serão incluídas na estrutura de avaliação e controlo através de inquéritos submetidos aos parceiros do próprio projeto, bem como através de fóruns abertos à comunidade em geral para discussão dos resultados e obtenção de *feedback* da mesma.

³⁸ Isto se os formandos partilharem a mesma ideia.

4.2. Análise da aplicação do projet

Fortes	Fracos
<ul style="list-style-type: none"> • Plano de formação elaborado em função das necessidades dos diretores identificadas a partir de um diagnóstico realizado para este fim • A procura de formação especializada nas áreas de gestão e pedagogia no contexto escolar (ensino superior) • A oferta formativa potencializa a avaliação feita pela Repartição Municipal da Educação através do melhor desempenho das suas competências • Equipa multidisciplinar diversificada tanto no perfil dos formadores como nos responsáveis pela gestão do projeto CpM • Reconhecimento da notoriedade do público e da sociedade em geral • Existência de um dos parceiros com larga experiência na área de marketing • O idealizador do projeto conhece a realidade angolana e tem a experiência na implantação de projetos • A criação de banco de formadores a partir do projeto • Criação de um banco de resolução de problemas a partir dos casos apresentados pelos formandos 	<ul style="list-style-type: none"> • O facto de se tratar de um projeto pioneiro impede a comparação com projetos similares na realidade angolana • O facto de ser faseado e adaptado à realidade de cada contexto pode fazer com que o projeto não mantenha um padrão fiel à matriz original <ul style="list-style-type: none"> • A falta de recursos próprios para iniciar o projeto • Falta de avaliadores externos ao projeto • Ter que lidar com diretores com alguma experiência na medida em que será difícil mudar os hábitos e concepções de gestão • A fraca crença dos diretores sobre a aplicação e uso dos conhecimentos nas suas respetivas escolas
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> • Haver uma formação ajustada às necessidades dos diretores em exercício • Possibilidade de haver Formação certificada • Criação de parceria com entidades governamentais, privadas, nacionais e estrangeiras para garantir as ações do projeto • Capitação de financiamento a partir do município do Lubango e outras instâncias • Disposição dos diretores para participarem no exercício das atividades do programa de formação • Disseminação do programa de formação a partir do uso dos manuais produzidos pelos formadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Redução de recursos públicos e privados para o financiamento de projetos em função da situação atual macro económica instável • Forte dependência financeira de terceira baixa previsibilidade de geração de recursos próprios com atividade do projeto CpM • A hierarquia institucional e a burocracia dos órgãos de gestão • Descontinuidade do projeto por causa da mudança de governação • A experiência adquirida em fases anteriores ao projeto CpM poderem redirecionar as ações para um projeto noutra local com outra equipa

Quadro 4.1. Análise SWOT do projeto CpM. Fonte: Elaboração do próprio autor.

4.3. Plano de formação proposto

4.3.1. Metodologia de ensino/aprendizagem do plano de formação

A metodologia de ensino da formação terá na sua globalidade um carácter expositivo, participativo, explorativo e interrogativo com estudo e análise de casos (problemas reais das escolas) em sala, que serão desenvolvidos em trabalho de grupos. Durante a formação vai utilizar-se recursos áudio visuais, computador, software adequado (PowerPoint), sala para formação (disponibilizados pelo ISCED). No início de cada módulo os formadores deverão fornecer o manual de apoio, elaborado antecipadamente com referência bibliográfica utilizada.

4.3.2. Descritivos dos módulos do plano de formação

O plano de formação proposto é composto por dez (10) módulos com as respetivas designações: O módulo Gestão de Recursos Humanos (60 horas), em que serão abordados conteúdos como de gestão de pessoas, estilos de liderança, gestão de conflitos, ética profissional, interação com a comunidade e avaliação de desempenho docente, não docente. Com objetivo de capacitar o diretor a desenvolver competências: de gerir pessoas, na forma de como lidar com indivíduo de diferentes personalidades e perfis profissionais, no uso de estratégias dos diferentes estilos de liderança, na realização de *feedback* e supervisão na avaliação de desempenho do avaliado, dotando com competência de envolver a comunidade na vida da escola e desenvolver uma liderança colaborativa.

O módulo de Gestão Financeira Escolar (40 horas), com que se pretende tratar conteúdos como: angariação de patrocínio/fundos, natureza de patrocínio, redação técnica adequada, apresentação de proposta e negociação, elaboração do contrato e do relatório financeiro e a fins, gestão de despesas e receitas no contexto escolar. O GFE com objetivo de capacitar os diretores nas competências de gestão financeira no contexto escolar e potencia-lo com conhecimento para elaboração de relatórios de gestão financeira de apuramento de resultados para os respetivos *stakeholders*.

O módulo relativo à Organização e Gestão Escolar (60 horas) que engloba temas como: análise de currículos, interpretação da legislação escolar, elaboração de projeto pedagógico, gestão de espaço. Com objetivo de capacitar os diretores com competências

em vários domínios da organização escolar como avaliar os currículos escolares e executá-los de acordo com a realidade de cada escola, ter a capacidade de executar a legislação em função do contexto escolar na zona rural, ter capacidade de tornar o espaço escolar funcional e rentável.

No módulo Métodos Estatísticos para Organizações Escolares (60 horas) abordar-se-á temas no âmbito da introdução à Estatística como: distribuição de frequências, medidas de centralidade, medidas de assimetrias e curtose, representação gráfica, medidas de dispersão ou de variabilidade, correlação e regressão, introdução à amostragem, distribuição de probabilidades. No decorrer deste módulo vai fazer-se uso de aplicações usando o *software Microsoft Excel*, com objetivo de capacitar os diretores com competência para leitura e análise dos dados estatísticos das informações recolhidas e tratadas no âmbito escolar.

A Educação Especial Infantojuvenil (40 horas) será tratada no módulo que terá como temáticas: a análise psicossocial das situações educativas (básico), as atividades de lazer e desportivas, as técnicas de aconselhamento e de trabalho de interação com as famílias e a comunidade, a legislação e sua relação com o sistema de ensino regular, com vista a desenvolver competências nos diretores para elaboração de projetos de inclusão. Sendo que atualmente as políticas de inclusão são cada vez mais discutidas, as escolas devem estar preparadas para trabalharem com crianças e adolescentes com estas necessidades.

Nos módulos de Iniciação em Língua Estrangeira (Inglês/Francês) (40 horas) desenvolver-se-ão competências de: leitura, escrita, oralidade e entendimento linguístico no contexto escolar. Com objetivo de capacitar os diretores com na conversação e escrita básica e manuseio de *software* em língua estrangeira.

No módulo TIC na Gestão Escolar (60 horas) irá discutir-se a elaboração de planos de ação, desenvolver competência para utilização de *hardware, software* e (*MS Office por e na* ótica do utilizador com uso no domínio escolar), preenchimento de pautas e outros instrumento de regulação do processo de ensino-aprendizagem, elaboração de horários, elaboração de fichas de matrícula e elaboração de gráficos.

O módulo Avançado em Língua Estrangeira para Fins Científicos (60 horas) irá tratar temas como leitura, escrita, fala e entendimento linguístico no contexto escolar. Com objetivo de capacitar os diretores com competências em conversação, escrita, manuseio de *software* em língua estrangeira, pesquisa em bases de dados científica com eficiência, bem como a redação e comunicação oral de trabalhos em contexto científico.

O módulo Delinquência no Contexto Escolar (40 horas) os diretores serão capacitados para análise e atenuação dos diferentes crimes e indisciplina no contexto das suas respetivas escolas. Vai tratar-se de temas como: consequências de situações de violência na escola, *gangs* da comunidade e relação com a escola, *bullying* no contexto escolar, prevenção da violência nas escolas numa perspetiva pedagógica, os diretores serão capacitados com competência para análise e atenuação dos diferentes atos de violência e indisciplina no contexto das suas respetivas escolas.

E finalmente o módulo Formação de Diretores formadores (40 horas), em que se vai tratar de assuntos como: técnicas pedagógicas e aprendizagem inclusiva diferenciada, recursos didáticos e multimédia, elaboração do plano de formação-aprendizagem e simulação de um plano de formação. Com o objetivo de capacitar os diretores com metodologia de ensino para dinamização de grupos de formação.

4.3.3. Regime de funcionamento

Os módulos³⁹ do plano de formação com cargas horárias⁴⁰ entre 40 a 60 horas, com distribuição em função dos conteúdos e da componente prática decorrerão no período pós-laboral a partir das 18 horas, exceto ao sábado que será no período matutino, a iniciar às 8 horas. A constituição de elementos por cada turma será de 30 formandos e na fase inicial do projeto prevê-se duas turmas para o município do Lubango. O plano de formação tem uma carga horária total de 500 horas distribuídas em cinco (5) dias letivos da semana, da seguinte maneira:

Módulos de 60 horas	Módulos de 40 horas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Segunda-feira – 2 horas ▪ Terça – feira – 3 horas ▪ Quarta – feira 2 horas ▪ Sexta – feira – 4 horas ▪ Sábado – 4 horas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quarta – feira – 2 horas ▪ Sexta – feira – 4 horas ▪ Sábado – 4 horas

Quadro 4.2. Distribuição de carga horária por módulos e dias de formação. Fonte: Elaboração do próprio autor.

³⁹ A participação nos módulos terá um caráter obrigatório exceto o 6 e 8 cuja participação é em função da necessidade do diretor.

⁴⁰ A carga horaria de 60 ou 40 horas é mensal.

O plano de formação terá uma duração de um ano curricular, dividido em dois semestres, com intervalo de um (1) mês entre os semestres. No final os formandos serão certificados desde que reúnam condições de transição, isto é, deve obter valores igual ou superior a 10 numa escala de 0 a 20 valores. Em função da avaliação sumativa e formativa já apresentado no item 4.1.2.

4.3.4. Ações-Calendarização

Este a calendarização corresponde ao projeto CpM, para a fase inicial no seu primeiro ano, mesmo tendo em conta o ciclo global de vida de três (3) anos, e alcance previsto 90% dos diretores ativos da província da Huíla, concretamente do município do Lubango. Os diretores terão uma frequência à formação conforme já demonstrado no Quadro 4.2 acima, o descritivo da calendarização encontra-se no Anexo VI. É de realçar que as atividades programadas podem sofrer ajustes tendo em conta a disponibilidade dos formadores, o funcionamento do projeto CpM e o resultado da avaliação no fim de cada ano.

4.3.5. Orçamento/Financeiro⁴¹

Na elaboração deste orçamento foi estudada a exequibilidade financeira de um ano de execução do projeto CpM, a planificação teve em conta as rubricas como: recursos humanos, equipamento, consumíveis e despesas correntes (Capucha, 2008 & Guerra, 2002). O descritivo numérico encontra-se em Anexo VII.

A princípio o projeto CpM terá uma fonte de rendimentos próprios provenientes das *inscrições dos formandos diretores*, dos vários parceiros e de patrocínios. No ano inicial o projeto terá um orçamento de 30 587 037,54 Kz.

⁴¹ A elaboração deste orçamento tem como base o modelo apresentado por Capucha (2008: 29) e Guerra (2002: 234).

Conclusões

Em função da informação dos dados obtidos e após a recolha e tratamento desta informação, vamos de forma muito objetiva trazer as ponderações a fim de sintetizar o que nos parece sintetizar o trajeto do investigador nas diversas etapas do presente trabalho bem, como os resultados alcançados. Já como nos referimos anteriormente o estudo teve como amostra inicial 30 diretores das escolas públicas do ensino primário e secundário do município do Lubango dos quais se trabalhou com 24 diretores escolares, o que se considera um quantitativo fiável para tratamento de dados quantitativos.

Na perspetiva da dispersão geográfica as escolas envolvidas no presente projeto têm localização diversificada, sendo 08 em zona urbana, 09 em zona semirural e 07 em zona rural. A partir da perspetiva geográfica pode-se inferir que o esforço de compreensão e formação dos diretores escolares participantes teve um alcance local abrangente. Quanto às áreas de formação proposta estas foram separadas em dois grandes ramos (Gestão e Liderança Escolar), conforme identificado e justificado ao longo do trabalho apresentado.

A elaboração da estrutura do projeto teve como suporte o modelo apresentado por Capucha (2008). O projeto foi concebido também a partir dos resultados encontrados através da realização de entrevistas a dirigentes escolares. No instrumento de inquirição definiram-se diferentes dimensões de análise, como se pode ler no guião em anexo, afim de melhor compreender as relações entre as dimensões, na perspetiva dos participantes do projeto. Relativamente à primeira dimensão das questões referentes à *avaliação e desempenho do quadro* podemos constatar que mais de 79,2% das direções de escola traçam as metas para serem cumpridas durante o ano letivo corrente, e 12,5% traça tendo em atenção casos mais específicos e 8,3% não traçam metas trabalham apenas com os programas propostos pelo MED.

No que refere à segunda dimensão das questões relativas à *organização da instituição*, o plano anual de atividades é o elemento que serve de ligação das várias atividades a serem realizadas e desenvolvidas em função do dia - dia da escola é de salientar que 96% das escolas têm um plano anual de atividades, elaborado com a participação da comunidade educativa. É de realçar ainda que apenas dois diretores

trabalham também com os alunos na elaboração do plano anual de atividades, apenas 4% não tem plano anual de atividades.

Entre os vários pontos apresentados para o melhor desempenho da função de diretor a formação foi o elemento que mais se destacou conforme mostra os valores de 62,5%, de seguida o tempo na função de 16,6%, a comunicação com 8,3%, também foi indicado como um elemento para o melhor desempenho da função e finalmente o domínio do trabalho com 4,2% inerente a função, dando ênfase a formação especializada.

Quanto à terceira dimensão das questões referentes a *avaliação institucional* 96% dos diretores procuram conhecer o grau de satisfação da comunidade envolvente não de forma regular e 4% não faz este levantamento. Ainda nesta dimensão 87,5% fazem dos resultados da avaliação uma prioridade para a instituição e 12,5% não têm esta visão de planificação.

Na quarta dimensão as questões relativas ao *processo de formação*, 83,3% nunca tiveram formação no ramo de gestão escolar, já 12,5% nunca participaram de alguma formação e 4,2% tem formação em gestão escolar. De salientar que 79,2% dos diretores dizem que das formações que tiveram oportunidade de participar foram elaboradas em função das necessidades da instituição organizadora da formação, isto é, MED e DPECT, 12,5% dizem que a formação foi elaborada tendo em conta a necessidade dos diretores e 8,3% não responderam.

Dizer que 100% dos diretores têm necessidade de formação contínua e foram várias as áreas que apresentaram como necessidade imediata para o melhor desempenho da sua função.

Finalmente a quinta dimensão relativa as questões do *desempenho organizacional* temos a destacar que 45,8% não fazem uso de nenhum instrumento de pesquisa para conhecer o perfil de entrada dos alunos, mas 16,7% tem um instrumento de pesquisa do perfil de entrada do aluno e 37,5% também não utilizam nenhum instrumento alegando que são escolas do ensino primário não tem esta necessidade. Referir ainda que 96% das escolas utilizam mecanismos para analisar os resultados académicos dos alunos e 4% não foram claras as suas respostas.

Podemos concluir que há necessidade de elaboração de um plano de formação para os diretores das escolas públicas do município do Lubango em função das suas necessidades para contribuírem na qualidade do sistema educativo das suas escolas.

Limitações

Como todo e qualquer projeto independentemente da sua natureza existem pontos fortes ou vantagens para implantação do mesmo, mas existem também pontos fracos ou limitações e o projeto CpM não fica à margem disto. Podem constituir limitações para o projeto CpM os seguintes pontos:

Área de gestão

- Não participarem da fase inicial possíveis resistências de algumas ações.
- Falta de recurso financeirosuficiente na fase de implantação do projeto.
- Complexa coordenação dos recursos humanos especializados disponíveis entre os parceiros participantes do projeto para as atividades de gestão.
- O pioneirismo e a natureza inovadora do projeto pelo facto de não existir outros projetos de mesma natureza de comparação.

Área pedagógica

- Os módulos terem sido elaborados em função das necessidades dos diretores
- O horário em que decorrerá a formação adequado ao perfil laboral dos formandos
- Complexa coordenação dos recursos humanos especializados disponíveis entre os parceiros participantes do projeto para as atividades pedagógicas.
- Escassez de bibliografia para dar suporte à fase de formação dos diretores
- A indisponibilidade de alguns formandos em participarem da formação aos sábados que resultaria numa possível baixa de assiduidade.

Sustentabilidade do projeto

Para sustentabilidade do projeto contamos para fase inicial o financiamento do MED, DPECT e Administração municipal e posteriormente expandir o pedido de patrocínio para instituições privadas. Após a formação do primeiro grupo caberá a estes diretores replicarem a formação das suas zonas de jurisdição. Os diretores formadores organizados por um

banco de formadores distribuídos por municípios garantirão a redução das despesas de contratação de formadores do próprio projeto o que elevará a eficiência do projeto.

A análise da sustentabilidade do projeto na perspetiva macro foi desenvolvida a partir da técnica PEST-A⁴², isto com a finalidade de analisar o meio envolvente de desenvolvimento do projeto CpM para tentar perceber que fatores do ambiente político-legal, económico, social-cultural e tecnológico mais o ambiente, que podem afetar a implantação do projeto na fase inicial e no futuro.

Análise PEST-A

O *ambiente político e económico* serão retratados em simultâneo visto que são duas áreas muito ligadas. O ambiente político e económico no contexto Angolano podem ser verificados através de indicadores económicos como, por exemplo, o preço do barril de crude que se encontra em baixa deste o segundo semestre de 2014, tratando-se da maior fonte de receitas do país a indústria de extração de petróleo e gás, que representou 70% do Orçamento Geral do Estado no ano de 2014 e atualmente com um valor abaixo de 36,5%, (Sapo, 2015). Diante esta situação o governo teve a necessidade de ajustar o OGE com impacto de redução de despesas nas várias empresas governamentais do país.

Este contexto pode representar uma ameaça para fase inicial do projeto CpM, dada a redução das importâncias monetárias previstas na política económica do país que visa a redução do orçamento das instituições pública, face ao fraco poder de receitas das instituições privadas.

Relativamente ao *ambiente social* falar na perspetiva dos diretores será muito importante para eles visto que sentem a necessidade de melhorarem o desempenho das suas funções, para os alunos acreditamos que será uma mais-valia porque esta formação terá reflexo na organização e gestão das escolas, e conseqüentemente nas condições de aprendizagem e nos resultados académicos dos alunos; já para sociedade em geral teremos escolas com melhor prestação de serviço e com recursos humanos com maior qualidade. Ainda nesta perspetiva do ambiente social a questão religiosa pode ser um *handicap* para as atividades a serem desenvolvidas aos sábados isto em outros contextos de possível

⁴² A técnica PEST-A, é uma ferramenta do planeamento estratégico tendo quatro principais “categorias” do ambiente externo como as “condicionantes” Políticas, Económicas, Socioculturais e Tecnológicas (Teixeira, p:73) e Ambiente.

implantação havendo necessidade de reajustar os horários em função da disponibilidade dos formandos.

Com respeito ao *ambiente tecnológico* tem-se observado um avanço nesta área por parte das empresas estatais, mas com maior relevância nas organizações privadas. Este avanço causa uma determinada admiração na forma como as organizações apresentam os serviços aos seus consumidores. O projeto CpM ira utilizar tecnologia de informação para manter informado os *stakeholders* e a comunidade de forma rápida, atualizada, coerente e com apresentação gratuita de acesso livre ao *site*. Isto fara com que os *stakeholders* tenham informação diversificada e detalhada, e não só, tornará o projeto mais conhecido.

Prevê-se o desenvolvimento de contato entre os diretores para troca de informação em função da realidade de cada escola na fase de execução do projeto CpM e ainda a manutenção desta mesma rede após o encerramento da fase de formação.

Finalmente para esta área *ambiental* o projeto não terá grande impacto ambiental isto pelo fato de não terem a necessidade de percorrerem longas distâncias causando poluição ambiental, também não será feito nenhuma construção civil porque se vão utilizar instituições com instalações já existentes.

Perspectiva teórico-prática

Na perspetiva teórica prática na gestão global do projeto CpM apontam-se caraterísticas inovadoras como por exemplo, a gestão participativa dos parceiros, com o coordenador geral do projeto a fim de garantir a eficácia do projeto. O segundo aspeto a ser destacado é os resultados esperados a partir das ações do projeto que por si só demonstram autosuficiência e sustentabilidade do projeto. Sobretudo pela possibilidade de criação de uma base de dados de resolução de problemas escolares e de formadores no contexto escolar.

Na perspetiva teórica, os formandos diretores desenvolverão competências técnicas profissionais para melhor desenvolverem as suas atividades pedagógicas e de gestão. Com base na adequação dos conteúdos vistos no decorrer dos vários módulos e adaptados a realidade de cada diretor.

No decorrer da formação os diretores terão a oportunidade de poder melhorar as “práticas profissionais”, adquiridas e desenvolvidas ao longo do desempenho das suas

funções. Acreditamos que a formação poderá criar um impacto nos diretores e que deste modo terá reflexo nos seus contextos de trabalho, visto ter sido uma necessidade apresentada pelos próprios diretores. Finalmente a relação teoria/prática vai depender da necessidade dos formandos visto que não é um projeto fechado em si, mas que pretende trabalhar sempre em função das necessidades dos diretores.

Sugestões

Em função da literatura consultada ao longo do estudo que permitiu a definição do presente projeto várias foram as ideias que recolhemos e tivemos acerca do potencial de desenvolvimento e melhoria do sistema educativo angolano com benefícios para as diversas comunidades educativas. Nesse sentido, considerámos pertinente registar as principais sugestões que se prendem com o desenvolvimento de competências referentes à função de diretor de escola, sobretudo no domínio da Gestão e Liderança Escola.

- ✓ Disseminação da cultura da liderança colaborativa através de fórum, *workshops* conjuntamente com a comunidade ou com os demais diretores da rede escolar pública angolana com vista a (re) conhecer as inquietações e garantindo a busca de soluções comuns de problemas complexos dentro da rede escolar publica angolana.
- ✓ Criação de um banco de dados com situações comuns e soluções já aplicadas em outros contextos escolares a fim de servir de apoio a tomada de decisão do diretor.
- ✓ Desenvolvimento de um plano de rotatividade entre os diretores na rede escolar pública angolana a fim de diversificar as experiências e competências de gestão e pedagogia no contexto escolar.
- ✓ Promoção da criação do prémio do diretor líder do ano a fim de estimular a disseminação de boas práticas de gestão e pedagogia no contexto escolar.
- ✓ Promoção da criação de um relatório comum de desempenho para ser um elemento de comparação entre anos e entre as escolas.
- ✓ Criação de um *site*, de um correio eletrónico e um contato telefónico permanente para as escolas.
- ✓ Criação de um ciclo de formação específica permanente para os diretores das escolas públicas angolanas, em parceria com instituições estrangeiras a fim de acumularem créditos para promoção na carreira.
- ✓ Criação de uma comunidade de prática de diretores escolares para discussão e criação de técnicas de trabalho em função da realidade de cada escola.

Referências Bibliográficas

- Alvares, Lillian (2008), *Teoria Geral dos Sistemas*, Universidade de Brasília, DF.
- Ampero, Rogério (2014), “Manuel Vicente Admite Falha na Educação”, *Jornal Rede Angola* <http://www.redeangola.info/manuel-vicente-admite-falhas-na-educacao/>
- Azevedo, Joaquim (2007), *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Ball, Stephen (2001), “Diretrizes Políticas Globais e Relação Políticas Locais em Educação”, *Currículo sem Fronteira*, 1, (2), pp.99-116.
- Barroso, João (2005), *Políticas Educativas e Organização Escolar*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Bell, Judith (2008), *Como realizar um projeto de investigação*, Lisboa, Gradiva-publicações, S.A.
- Blackburn, Desmond (2009), *Socio-cultural leadership. The art of restructuring schools through research-based principal leadership*, NSW, Nova York, Booktopia Pty Ltd.
- Bouchamma, Yamina, Marc Basque e Caroline Marcotte (2014), “School management competencies: Perceptions and Self-Efficacy Beliefs of School Principals”, *Creative Education*, 5, 580 – 589. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.58069>
- Capucha, Luís Manuel Antunes (2008), *Planeamento e Avaliação de Projetos-Guião Prático*, Lisboa, Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Chiavenato, Idalberto (2000), *Introdução à Teoria Geral da Administração*, Rio de Janeiro, Campus
- Diário da República de Angola (2001), *Lei de Bases do Sistema de Educação nº. 13/01*, Luanda.
- Diário da República de Angola (2011), *Organização e Gestão das Instituições Escolares do Ensino Geral*, Decreto Presidencial nº15/11
- Dourado, Luís Fernandes, João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos (2007), *A qualidade da Educação: Conceitos e definições*, Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira.
- Ferreira, José Maria Carvalho, José Neves e António Caetano (2011), *Manual de Psicologia das Organizações*, Lisboa, Escola Editora.
- Flores, Manuel (2005), *Agrupamento de Escolas. Introdução Política e participação*, Coimbra, Almedina.

- Glanz, Jeffrey (2008), *What every principal should know about cultural leadership*, California, Corwin Press.
- Gomes, António Duarte (1999), “Cultura Organizacional: Estratégias de integração e de diferenciação”, *Psychologica*, 6, pp.33-51.
- Guerra, Isabel Carvalho (2002), *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção-O Planeamento em Ciências Sociais*, Parede, Príncipe Editora.
- Hoy, Wayne, Cecil Miskel e John Tarter (2013), *Educational Administration: theory, research, and practice*, 9ª edição, New York, McGraw-Hill.
- Lima, Licínio C (1998), *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga, Universidade do Minho.
- Lourdes, Ana Maria de Fatima (2013), *Professor ou Líder? A Liderança no Desempenho Organizacional-Um estudo de caso Angolano*, Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, Leiria, ISLA (Instituto Superior de Línguas e Administração)
- Lück, Heloísa (2000), “Perspetivas da Gestão Escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores”, *Em aberto*, II, (17), 72, pp.11-33.
- Lück, Heloísa (2009), *Dimensões da Gestão Escolar e sua Competências*, Curitiba, Editora Positivo
- Machado, Artur da Rocha, Dina Maria Rocha Machado e Manuel Nuno Portugal (2014), *Organizações, Introdução à Gestão e Desenvolvimento das Pessoas*, Lisboa, Escolar Editora.
- Machado, Maria Aglaê Medeiros (2000), “Desafios a Serem Enfrentados na Capacitação de Gestores Escolares”, *Em aberto*, II, (17), 72, pp. 97-112.
- Maia, Graziela Zambão Abdian (2000), “Contexto Atual, Gestão e Qualidade de Ensino”, Graziela Maia (org.), *Administração & Supervisão Escolar: questões para o novo milénio*, São Paulo, Afiliada.
- Masuku, Silvestre (2012), *The Instructional Leadership Role of the High School Head in Creating a Culture of Teaching and Learning in Zimbabwe*. DEd Thesis, Unpublished, Pretoria, University of South Africa.
- McEwan, Elaine (2003), *7 Steps to Effective Instructional Leadership*, 2ª edição, California, Corwin Press.
- Menezes, Azancot (2010), *Reflexões Sobre Educação*, Luanda, Mayamba.
- Ministério da Educação e Cultura de Angola (2001), *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2012-2015)*, Luanda, Editorial Nzila.

- Mintzberg, Henry (2010), *Estrutura e Dinâmica das Organizações*, 4ª edição, Portugal, Publicações Dom Quixote.
- Niekerk, Ej Van e Michel M van Wyk (2014), "Staff's Perceptions of Vision and Long Term principal Leadership in South Africa school: Na Exploratory Study", *Mediterranean Journal of Social Sciences*, V(4).Doi:10.5901/mjss.2014.v5n4p406.
- Niesche, Richard e Amada Keddie (2011), "Foregrounding Issues of equity and diversity in educational leadership", *School Leadership & Manegement: Formely School*, <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2010.545381>
- Nóvoa, António Manuel Seixas Sampaio da (1998), *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Nova Enciclopédia.
- OCDE (2014a), *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Paris, Éditions OCDE.
- OCDE (2014b), *Une direction solide pour les meilleurs établissements, L'Enseignement à la loupe*, Paris, Éditions OCDE.
- Oliveira, Maria Marly (2008), *Como fazer: projetos, relatórios, monografias, dissertações e tesses*, 4ª edição, Rio de Janeiro, Elsevier.
- Pereira, Maria de Nazare Rodrigues (2010), *Cultura organizacional: um estudo sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará*, Dissertação de Mestrado em Concentração: Políticas Públicas para Educação Profissional, Brasília, Universidade de Brasília. Disponível em:http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8502/3/2010_MariadeNazareRodriguesPereira.pdf,
- Piaw, Chua Yan, Tie Fatt Hee, Nik Rashid Ismail e Lu Huong Ying (2014), "Factors of leadership skills of secondary school principals", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, pp.5125-5129.
- Polatcan, Mahmut e Osman Titrek (2014), "The Relationship Between Leadership Behaviors of School Principals and Their Organizational Cynicism Attitudes", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, pp. 1291- 1303.
- Quivy, Raymond e Luc Van Campenhoudt (1998), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, (2ª ed), Lisboa, Gradiva Edições.
- Sapo (2015), Parlamento Angolano aprova OGE Revisto para 2015 com Voto contra da oposição.Disponivel:http://www.sapo.pt/noticias/parlamento-angolano-aprova-oge-revisto-para_550ab069d3345e650cda2e8d.
- Schein, Edgar (1997), *Organizational Cultura & Leadership*.Acessado, em 12/8/15 <http://www.tnellen.com/ted/tc/schein.html>.

Silva, Fabiany de Cacia Tavares (2006), "Cultura Escolar: Quadro Conceitual e Possibilidades de Pesquisa" *Educar* (28), pp.201-216. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>.

Teixeira, Sebastião (2013), *Gestão das Organizações*, Lisboa, Escolar editora.

Torres, Leonor Lima (2005), "Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico", Ensaio: aval. Pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 435-451, out./dez. [Versão eletrónica]. Acesso em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a09v2898.pdf>.

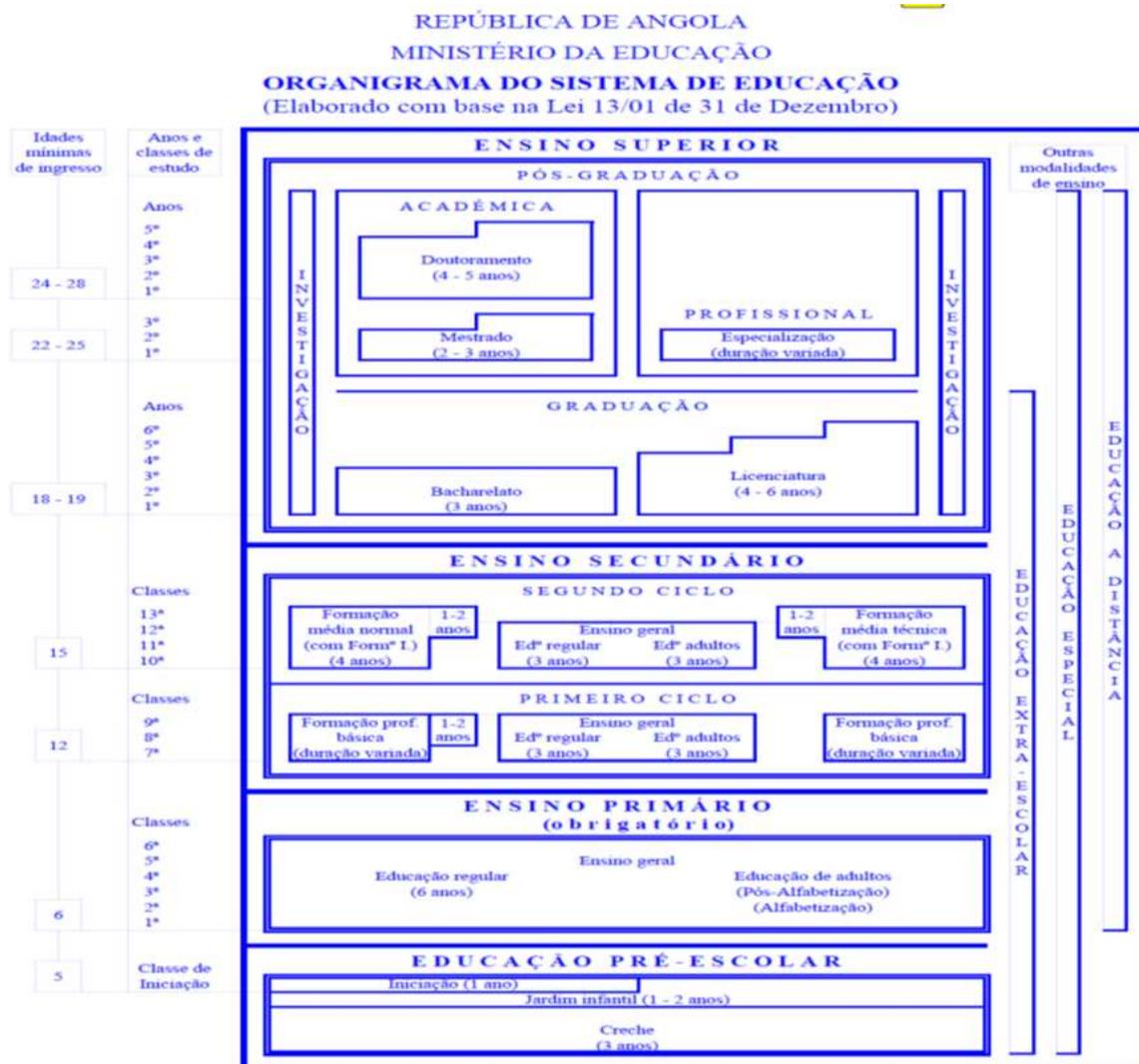
Torres, Leonor Lima (2007), "Cultura Organizacional Escolar: Apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais", *Educação & Sociedade*, vol.28,n.98,pp.151-179.

Van Niekerk, EJ, Van Niekerk, P (2009), "Managing change in education through a model of long-term leadership and short-term leadership", *Journal of Educational Studies*, 8 (1), pp. 1680-7456.

Viñao, Antonio (2010), "Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne", *Histoire de l'éducation* (125), pp.73-98. Acesso em: <http://histoire-education.revues.org/2111#quotation>.

ANEXOS

Anexo I – Organização do Sistema de Educação



EDUCAÇÃO ESCOLAR

EDUCAÇÃO ESPECIAL

EDUCAÇÃO ADISTÂNCIA

Outras modalidades de ensino

Fig. I.A. Organigrama do Sistema Educativo em Angola. Fonte: INIDE

Anexo II - Identificação e localização das escolas

Nº	Escolas Primárias	Localização
01	Escola Primária e Secundária do I Ciclo, Nº2	Bairro Nambambi
02	Escola Primária e Secundária do I Ciclo, Nº 5	Bairro Hélder Neto
03	Escola Primária, Nº8	Bairro da Tchima/Tchioco
04	Escola Primária, Nº10	Bairro da Chiamena Comuna da Tundavala
05	Escola Primária Nº2 de Março	Bairro do Nanguluve
06	Escola Primária Nº29	Bairro da Sofrio
07	Escola Primária Nº 55	Bairro da Minhota
08	Escola Primária Nº 62	Bairro Machiqueira
09	Escola Primária Nº 17	Bairro Eywa
10	Escola Primária Nº 59	Bairro Comandante Cowboy
11	Escola primária Nº 194	Bairro Lucrecia/ A Luta Continua
12	Escola Primária Nº 62	Bairro Dr. António Agostinho Neto
13	Escola Primária Nº 51	Bairro Comandante N'Zagi
14	Escola Primária Nº 200	Bairro da Lalula
15	Escola do Ensino Secundário do I Ciclo Nº 90 – Missão	Bairro da Minhota
16	Escola do Ensino Secundário do I Ciclo Nº 57 -1º de Dezembro	Bairro Lucrecia/ A Luta Continua
17	Escola do Ensino Secundário do I ciclo Nº 67 – “Mandume”	Bairro Comandante Cowboy
18	Escola do Ensino Secundário do I Ciclo Nº 110 – “27 de Março	Comandante N'zagi
19	Escola do Ensino Secundário do I Ciclo Nº 124 – Caminhos de Ferro de Moçâmedes	Bairro Ferrovia
20	Escola do Ensino Secundário do I Ciclo Nº 176 – 10 de Dezembro	Comuna da Huíla
21	Escola do Ensino Secundário do I Ciclo Nº 45 – Baptista	Bairro da Lalula
22	Escola do Ensino Secundário do I Ciclo Nº 88 – 16 de Junho	Bairro da Mitcha
23	Escola do Ensino Secundário do I Ciclo Nº 116 – Imaculada Conceição	Bairro Joaquim Kapango
24	Escola do Ensino Secundário do I Ciclo Nº 852 – 11 de Novembro	Bairro Joaquim Kapango
25	Escola do Ensino Secundário do I Ciclo Nº 811 – 1º de Maio	Bairro da N'gola
26	Escola do Ensino Secundário do I Ciclo Nº 1320 – 14 de Abril	Bairro Comandante N'zagi
27	Escola do Ensino Secundário do I Ciclo Nº 1730	Comuna do Hoque
28	Escola do Ensino Secundário do II Ciclo – Nambambi	Bairro do Nambambi
29	Escola do Ensino Secundário do II Ciclo – Lubango	Bairro Comandante N'zagi
30	Escola do Ensino Secundário do II Ciclo – Arimba	Bairro da Arimba

Quadro II.A. Amostra das escolas selecionadas e sua localização. Fonte: Repartição Municipal da Educação Ciência e Tecnologia do Lubango

Anexo III – Guião utilizado para entrevista dos diretores escolares

Guião para Entrevista

Este guião tem como objetivo recolher informação adequada para a concretização de um projeto de investigação daí surge a imperiosa necessidade de contar com a vossa indispensável colaboração.

Tendo em conta que este estudo/investigação pretende fomentar a elaboração de um projeto de formação cujo grupo-alvo primordial incide nos diretores escolares do ensino primário e secundário das escolas públicas da província da Huíla na qual experiência piloto será no município do Lubango.

Toda a informação prestada terá um caráter anónimo não lhes será solicitado nenhuma informação que os possa identificar. A par disto, todas as respostas são confidenciais apenas terá acesso a ela a investigadora.

Desde já peço a vossa permissão para o registo áudio (gravação) da entrevista e a citação na íntegra ou de alguns excertos com nomes fictícios.

Caracterização pessoal

- 2- Género: Masculino ----- Feminino -----
- 3- Idade ----- anos
- 4- Habilitação académica -----
- 5- Especialidade -----
- 6- Tempo na função -----

1º Dimensão: Avaliação e desempenho do quadro

- 1- A direção da escola indica metas para cada coordenação da instituição?
- 2- Como é que a direção enquadra essas metas na atividade da escola?

2º Dimensão: Organizacional da instituição

- 3- A escola tem um plano anual? Será que é do conhecimento de todos os elementos afetos a escola?
- 4- Quem é responsável pela sua elaboração?
- 5- Quais são as suas principais orientações, diretrizes, metas e ações previstas?

- 6- A direção da escola dispõem de um projeto pedagógico?
- 7- Existem sistemas e procedimentos regulares que garantem a comunicação constante da direção com a comunidade envolvente da escola?
- 8- A direção da escola mantém uma comunicação constante e eficiente com seus colaboradores?
- 9- Será que a gestão aplicada na sua escola surge em função das orientações do MED? Como caracteriza-a?
- 10- Com este tipo de gestão é possível desempenhar as funções de um líder apresentadas pelos decretos e regulamentos?
- 11- Na sua opinião quais são os elementos que podem contribuir para um melhor exercício da função de diretor escolar?

3º Dimensão: Processo de avaliação institucional

- 12- A escola procura conhecer regularmente o grau de satisfação dos alunos, pais e responsáveis em relação ao seu funcionamento, organização e resultados na aprendizagem dos alunos?
- 13- Será que a direção da escola transforma os resultados dos processos de avaliação institucional e individual em prioridades para a instituição?

4º Dimensão: Processo de formação

- 14- Antes e durante o exercício das suas funções teve ou participou em alguma formação?
- 15- Das formações que teve oportunidade de participar sentiu que foram elaboradas em função das necessidades dos formandos ou da instituição organizadora?
- 16- No exercício das suas funções sente alguma necessidade de formação contínua?
- 17- Quais são as áreas específicas com necessidade de formação?

5- Dimensão: Desempenho organizacional

- 18- A escola utiliza instrumentos de pesquisa para conhecer o perfil de entrada dos seus alunos? Como é feito?
- 19- São utilizados mecanismos e procedimentos para análise dos resultados académicos dos alunos? Como é feito?

Anexo IV – Caracterização sociodemográfica dos diretores participantes⁴³

Statistics

		Ger	Idad	Hab	Esp	Tem
N	Valid	30	24	24	30	30
	Missing	0	6	6	0	0
Mean		1,23	44,00	2,67		4,986
Median		1,00	44,00	1,00		4,000
Std. Deviation		,430	7,407	2,496		5,0770
Minimum		1	30	1		,0
Maximum		2	55	8		19,0

Género

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	23	76,7	76,7	76,7
	Feminino	7	23,3	23,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Idade

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	30	1	3,3	4,2	4,2	
	31	1	3,3	4,2	8,3	
	36	2	6,7	8,3	16,7	
	37	2	6,7	8,3	25,0	
	38	1	3,3	4,2	29,2	
	39	1	3,3	4,2	33,3	
	42	2	6,7	8,3	41,7	
	43	1	3,3	4,2	45,8	
	44	2	6,7	8,3	54,2	
	46	2	6,7	8,3	62,5	
	47	1	3,3	4,2	66,7	
	49	1	3,3	4,2	70,8	
	50	2	6,7	8,3	79,2	
	52	1	3,3	4,2	83,3	
	53	1	3,3	4,2	87,5	
	54	1	3,3	4,2	91,7	
	55	2	6,7	8,3	100,0	
	Total		24	80,0	100,0	
	Missing	System	6	20,0		
	Total		30	100,0		

⁴³ Relatório gerado no SPSS versão 20, com a função *Analyze; Descriptive Statistics; Frequencies*.

Habilitações

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Licenciatura	14	46,7	58,3	58,3
	Mestrado	3	10,0	12,5	70,8
	13ª Classe	1	3,3	4,2	75,0
	12ª Classe	1	3,3	4,2	79,2
	2º Ano/ISCED	1	3,3	4,2	83,3
	4º Ano/ISCED	3	10,0	12,5	95,8
	Bacharel/ISCED	1	3,3	4,2	100,0
	Total	24	80,0	100,0	
Missing	System	6	20,0		
Total		30	100,0		

Especialidade

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid		6	20,0	20,0	20,0
	Biologia	1	3,3	3,3	23,3
	Didática em Engenharia de Formação	1	3,3	3,3	26,7
	Filosofia	1	3,3	3,3	30,0
	Física	1	3,3	3,3	33,3
	Geografia	2	6,7	6,7	40,0
	Geografia/História	1	3,3	3,3	43,3
	Gestão de Recursos Humanos	1	3,3	3,3	46,7
	História	3	10,0	10,0	56,7
	História/Geografia	1	3,3	3,3	60,0
	Linguista/Inglês	1	3,3	3,3	63,3
	Linguística/Português	2	6,7	6,7	70,0
	Matemática	2	6,7	6,7	76,7
	Pedagogia	3	10,0	10,0	86,7
	Psicologia	2	6,7	6,7	93,3
	Supervisão pedagógica	1	3,3	3,3	96,7
	Teoria e Desenvolvimento Curricular	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Tempo de serviço ou de liderança escolar(?)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
,0	7	23,3	23,3	23,3
,6	1	3,3	3,3	26,7
2,0	1	3,3	3,3	30,0
3,0	3	10,0	10,0	40,0
4,0	8	26,7	26,7	66,7
5,0	1	3,3	3,3	70,0
6,0	2	6,7	6,7	76,7
7,0	1	3,3	3,3	80,0
8,0	1	3,3	3,3	83,3
12,0	1	3,3	3,3	86,7
13,0	1	3,3	3,3	90,0
15,0	2	6,7	6,7	96,7
19,0	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Anexo V – Análise de conteúdo das entrevistas com os diretores

	Similaridades	Diferenças
1º Avaliação e desempenho do quadro	<p>1.A) A maioria traça metas para as coordenações de classe⁴⁴ e coordenações de disciplina aproximadamente (79,2%).</p> <p>1.AA) Algumas escolas com metas mais direcionadas a própria escola e outras para um público-alvo o que faz (12,5%).</p> <p>1.AAA) D7⁴⁵ e D17, um não traça metas outro trabalha apenas com os programas, representa 8,3%.</p> <p>2.B) 96% das escolas tem como elo de ligação das suas atividades com a vida da escola o plano anual de atividades e 4% não faz nada.</p>	<p>1.a.1) D29 e D15 traçam as suas metas partindo de um acordo de desempenho que é transversal para todas as coordenações com a colaboração de todos os envolvidos exceto os alunos.</p> <p>1.a.2) D18 traça metas para a escola e não pra cada coordenação. Metas específicas para os alunos da 1ª e 2ª classe;</p>

	Similaridades	Diferenças
2º Organização da instituição	<p>3.C) Quase a totalidade das escolas tem um plano anual de atividades e é do conhecimento de todos, isto é, 96% e 4% não tem o plano anual de atividades.</p> <p>4.D) Quase a totalidade das escolas elabora o plano de atividades com a participação da comunidade educativa⁴⁶ que perfaz um valor percentual de (96%) e 4% não elabora o plano anual de atividades.</p> <p>5.E) Na maioria dos diretores falaram das orientações e todas focadas para a área pedagógica isto num valor de 92% e 8% não falaram nada.</p>	<p>4.d.1) D15 acrescentaram também a este grupo os alunos tendo em conta a igualdade do género e os coordenadores de zona.</p> <p>4.d.2) D16 “...também tem a participação dos alunos porque há coisas que para nós é importante mais para o aluno não lhe diz nada.”</p> <p>5.e.1) D25 “que também falou das ações previstas relativas as atividades extracurriculares.”</p> <p>5.e.2) D3 e D9 não responderam a questão nº 5 do guião.</p>

⁴⁴ Coordenação de classe referência ao ensino primário e coordenação de disciplina refere-se ao II ciclo.

⁴⁵ A letra D significa diretor e o número foi atribuído de forma aleatória para a identificação e organização das entrevistas.

⁴⁶ Comunidade educativa que é chamada: Diretor, subdiretor pedagógico e administrativo, chefe da secretaria, coordenador da comissão de pais e encarregados de educação, coordenadores de disciplina, coordenadores de classe, coordenadores de turno.

	<p>6.F) 75% das escolas afirmaram que tem um projeto educativo não teve acesso aos documentos em 4 escolas. 25% não tem projeto educativo.</p> <p>7.G) Todas as escolas, isto é, 100% tem um sistema e procedimentos regulares para manter a comunicação constante com a comunidade dando primazia para comunicação verbal alegando que é a melhor para os seus contextos.</p> <p>8.H) Dos sistemas e procedimentos utilizados para a comunicação, 96% das escolas sentem que não são tão eficientes para manter a união e a colaboração com as equipas, já 4% diz que é eficiente.</p> <p>9.I) Todas as escolas dizem que cumprem com as orientações do MED mas adaptando a realidade das respetivas escolas. Caraterizam a gestão como participativa 37,5%, situacional 8,3%, centralizada 8,3%, vertical 4%, não responderam 33,3%, difícil 8,3%.</p> <p>10.J) 87,5% conseguem aplicar o estilo de liderança proposto nos documentos do MED e 12,5% não responderam</p>	<p>6.f.1) D18 “ não temos projeto educativo ... no inicio tivemos uma intenção elaboramos um esboço mais depois vimos que por vezes fizemos tanto esforço e não há recompensa neste trabalho”.</p> <p>6.f.2) D23 “...não tem porque a escola existe apenas pelo nome fisicamente não existe...”</p> <p>6.f.3) D28 “... estamos a lutar para realizar... temos que ter alguns fundamentos...estamos aqui a seis anos e nunca foi feito nada”.</p> <p>8.h.1) D8 “ ... não temos problema nesta área é que os encarregados de educação vivem próximo da escola...qualquer situação que agente queira comunicar a comunidade é rápido...”.</p> <p>9.i.1) D15 “... a gestão é boa mais do ponto de vista conceptual mas com realidade não são compatíveis”.</p> <p>9.i.2) D21 e D23 “ ...muito difícil por causa da ingerência da igreja na gestão da escola”.</p> <p>10.j.1) “ É possível embora muito limitada...”</p> <p>10.j.2) D10 “ uma parte sim uma parte não, na questão administrativa muitas vezes encontramos dificuldade...”</p> <p>10.j.3) D18 “Sim e não aqui jogamos,...porque existem aspetos que são endógenos a escola...criatividade, inovação...ninguém impede ou atrapalha se agente implementa...outros que são muito verticais tem que se cumprir a norma...”</p> <p>10.j.4) D29 “...sim, mas nem sempre temos que olhar para lei como um estanque...a pessoa não pode dar mais um passo só porque a lei diz...”</p>
--	--	---

	<p>11.K) 8.3% indicam a motivação como elemento principal para o melhor exercício da função,</p> <ul style="list-style-type: none"> - 62.5% dizem que formação é o elemento primordial, - 8.3% a pontaram a comunicação, - 16.6% indicaram o tempo, a gestão participativa, condições de trabalho, domínio dos documentos jurídicos e finalmente 4.2% dizem que o domínio do trabalho inerente a função. 	<p>11.k.1) D5 "...no primeiro ano...muitas dificuldades porque as vezes precisamos se calhar de uma máquina para nos orientar agora faz isso..."</p> <p>11.k.2) D3 "...formação especializada nós nos deparamos com coisas não tenho vergonha de dizer não dominamos mesmo precisamos de formação mesmo"</p> <p>11.k.3) D8 "não temos formação estamos a ser ajustados"</p> <p>11.k.4) D18 "...formação no terreno, troca de experiência interprovincial, até com países para partilha de experiência "</p> <p>11.k.5) D21 "sem formação as coisas não avançam..."</p> <p>11.k.6) D19 "tempo de serviço ajuda-nos muito por causa da experiência acumulada"</p> <p>11.k.7) D29 " ...o ISCED deveria ter uma área especifica para formação de diretores, muitos de nós trabalhamos de forma empírica, por isso optamos pela gestão participativa".</p>
--	---	---

	Similaridades	Diferenças
<p>3º Processo de avaliação institucional</p>	<p>12.L) 96% procura conhecer o grau de satisfação da comunidade envolvente não de forma regular e 4% não faz.</p>	<p>12.I.1) D4 "Sim de fato...a nossa escola está numa zona rural a motivação já é outra...os pais já também conseguem empurrar os filhos para escola...existe algum passo qualitativo".</p> <p>12.I.2) D8 "...temos um quadro de informações e uma caixinha de sugestões onde o encarregado coloca as suas sugestões".</p> <p>12.I.3) D10 "...depois de um trimestre nós internamente fizemos uma avaliação e vemos o nível de satisfação".</p> <p>12.I.4) D22 "...consoante o plano de atividades... no final do ano fizemos o nosso balanço...conseguimos ver se as metas e os objetivos foram alcançados, se não damos continuidade no ano seguinte".</p> <p>12.I.5) D30 " ...temos tido elogios pela forma como trabalhamos é uma forma para ver se eles encontram satisfação naquilo que temos realizado".</p> <p>12.I.6) D21 " ...se não o fizemos não estamos a fazer nada e os colegas não planificam..."</p>

	<p>13.M) Constatamos que 87.5% transformam os resultados dos processos de avaliação em prioridade para a instituição e 12.5% não faz.</p>	<p>12.I.7) D17 “ Não formalmente com documentos escritos mas procuramos saber quantos alunos ingressaram para outras escolas de ciclo superior que estava...pedimos aos pais que façam uma avaliação daquilo que tem constado do funcionamento...de forma informal não por escrito”.</p> <p>13.m.1) D1 “ Melhorara ...não tendo medo das críticas e transforma-las em benefícios”.</p> <p>13.m.2) D2 “...se por ventura o problema recaís nos encarregados de educação de educação, são orientados para acompanharem os seus educandos levando as crianças na explicação e dando alguns instruções em casa”.</p> <p>13.m.3) D3 “ ...fica em estatística divulgamos aos pais não entramos em detalhes... questões dos pais metemos em atas”.</p> <p>13.m.4) D4 “ fui obrigado a elaborar um plano de ação, os alunos aqui nesta escola tinham uma tradição o fim-de-semana começava na sexta-feira com este plano ficou ultrapassado...”.</p> <p>13.m.5) D10 “... ao verificar resultados abaixo das metas preconizadas trabalhamos nas dificuldades apresentadas pelo professor com ajuda dos supervisores e das ZIPS⁴⁷...”.</p> <p>13.m.6) D18 “ fizemos este trabalho mas nem sempre é bem estruturado de modo que possamos pegar estes resultados analisar e depois passar para o papel esta é a nossa dificuldade...”.</p> <p>13.m.7) D23 “ A educação está doente não sabemos o que está acontecer o aluno da 7ª classe não consegue fazer uma composição.”</p>
--	---	---

	Similaridades	Diferenças
	<p>14.N) Os diretores afirmaram que antes do início da sua função nunca tiveram alguma formação relativa a gestão escolar que faz um valor de 83.3% 4,2% fez uma pós-graduação em gestão escolar 12.5% nunca</p>	<p>14.n.1) D25 “formação não mas refrescamento não no sentido direto de gestão como diretor... o pouco que vamos fazendo é mesmo com base na troca de experiência com um ou outro colega na função...”.</p>

⁴⁷ ZIPS são zonas de influência pedagógica

<p>4º Processo de formação</p>	<p>tiveram alguma formação.</p> <p>15.O) 79.2% dos diretores afirmaram que as formações das quais tiveram a oportunidade de participar foram elaboradas em função dos objetivos da DPECT⁴⁸, 12.5% em função da necessidade dos diretores e 8.3% não responderam.</p> <p>16.P) Todos os diretores (100%) foram unânimes em dizer que sentem necessidade de formação contínua para o exercício da função.</p> <p>17.P) Foram várias áreas indicadas pelos diretores como necessidade para formação contínua como: Estilos de liderança, Organização e gestão escolar, Área jurídica, Metodologias de ensino, Gestão de recursos humanos, Gestão financeira, Gestão de pessoas, Gestão de conflitos, Gestão de espaço, Técnicas para trabalhar com crianças com necessidades educativas, TIC's na educação,</p>	<p>14.n.2) D20 "tive mas não foi suficiente..."</p> <p>14.n.3) D18 "...a intenção foi para os diretores mas conteúdos não me pareceu muito relevante...me pareceu muito desfocados daquilo que é a necessidade real".</p> <p>15.o.1) "Eu acho que de uma forma pessoal em função dos superiores hierárquicos, se fosse para nos gestores acho que os seminários teriam mais impacto porque também e desgastante todos os anos estar a ouvir a mesma coisa...passa a ser refrescamento"</p> <p>15.o.2) D7 "...gostaríamos de ter formação onde levaríamos primeiro os problemas assim teriam o material que necessitamos."</p> <p>15.o.3) D18 "...estas formações surgem assim de cima para baixo...os conteúdos não são de formação, é mais partilha de documentos"</p> <p>15.o.4) D.28 "...nos anos 2004 à 2007eram frequentes as formações daí em diante a escassez de formação talvez daí a razão dos diretores estarem do jeito que estão as coisas estão desorganizadas".</p> <p>16.p.1) "...se não te capacitar ficas ultrapassado...se tivéssemos formação mesmo para gestores não teríamos muitos problemas que geralmente temos estado a ter".</p> <p>16.p.2) "...saber não ocupa lugar"</p> <p>16.p.3) "Temos pedido mas dificilmente nos dão"</p> <p>16.p.4) " Sim, porque o contexto também é dinâmicos...os aspetos que enfrentava no princípio da função já não são os mesmos...índice de indisciplina tende a aumentar o que fazer para modificar a situação?".</p>
--------------------------------	---	--

⁴⁸ DPECT - Direção Provincial da Educação Ciência e Tecnologia.

	Análise de currículos, Protocolo e cortesia, Elaboração de planos de ação, Elaboração de projeto pedagógico, Preenchimento de mini-pautas, Tratamento de dados estatísticos, Língua estrangeira, Interação com a comunidade e como angariar patrocínio	
--	--	--

	Similaridades	Diferenças
5º Desempenho organizacional	<p>18.Q) 16.7% das escolas utilizam instrumentos de pesquisa para conhecer o perfil de entrada dos seus alunos, 37.5% não utilizam instrumento de pesquisa porque são alunos do ensino primário; 45.8% também não realizam mas são escolas do ensino secundário.</p> <p>19.R) 96% das escolas utilizam mecanismos e procedimentos para analisar os resultados acadêmicos dos alunos e 4% não percebeu claramente a questão.</p>	<p>18.q.1) D25 “ Ainda não temos este instrumento mas há necessidade de fazer porque os alunos vem com muitos problemas do ensino primário”</p> <p>18.q.2) D23 “Os professores fazem uma avaliação diagnóstica para poder saber como trabalhar com estes alunos porque apresentam graves problemas de escrita e leitura e adaptar a realidade de cada turma”.</p> <p>18.q.3) D30 “No momento vemos o certificado para termos informação do perfil do aluno”</p> <p>18.q.4) D.24 “ Fizemos matrícula de alunos encaminhados...não podemos fazer nada porque temos que obedecer as orientações dos nossos superiores hierárquicos...”</p> <p>18.q.5) D.16 “O perfil de entrada é elaborado pelo próprio sistema educativo...este perfil tem mais haver com a idade...”</p> <p>18.q.6) D29 “...tenho vindo a refletir muito seriamente...manifestei este meu interesse em fazer-se este trabalho a nível do I ciclo...”</p> <p>18.q.7) D15 “ Sim a nossa prioridade é para crianças vulneráveis e com necessidades educativas especiais e vítimas de violência”.</p> <p>19.r.1) D3 “ fica em estatística reprovaram quantos e aprovaram quantos”</p> <p>19.r.2) D9 “...avaliações trimestrais...vai-se constatando algumas anomalias...começamos assistir as aulas dos professores...para melhorar os resultados dos alunos e o processo de ensino e aprendizagem...”</p> <p>19.r.3) D20 “Realizamos alguns concursos estes mostram que os nossos alunos tem alcançado os</p>

		<p>seus objetivos incentivamos com prêmios”.</p> <p>19.r.4) D26 “...começamos a fazer para ver se os alunos passaram porque sabiam ou porque os professores ajudaram, maior parte passou porque foram ajudados porque teríamos menos de 30% de aproveitamento...”</p> <p>19.r.6) D16 “... desde o momento que começamos a reduzir o número de alunos dentro das salas de aulas começamos a ter bons resultados...melhoraram principalmente nas turmas da 7ª classe”</p> <p>19.r.7) D29 “pautas e boletins acadêmicos”.</p> <p>19.r.5) D18 “mecanismo, mecanismo não fizemos a recolha de dados passamos para o papel discutimos num fórum próprio... apreciamos os dados temos a coordenação mais crítica mais depois não passa daí...gostaríamos ter um mecanismo que nos permitisse projetar ações através de números mas infelizmente...”</p>
--	--	--

Quadro V.A. Análise de conteúdo das entrevistas dos diretores escolares. Fonte: elaboração do próprio autor.

Anexo VI – Calendarização do projecto CpM para o 1º ano de funcionamento

Duração global: Novembro 2016 a Dezembro - 2017		
1º Etapa: Novembro de 2016 a Fevereiro de 2017		
AÇÕES	Parceiros	Duração
1- Abertura de inscrições(diretores) 1º fase	CG/ISCED	3 Meses
2- Candidaturas e seleção de formadores	CG/ISCED	
3- Constituição das turmas	CG/ISCED	
4- Publicação das listas	CG/ISCED	
5- Criação da base de dados dos formandos/formadores	CG/ISCED	
2º Etapa: Março a Julho - 2017		
6- Formação 1º semestre	Formadores selecionados	5 Meses
7- Visita de campo/escolas	Formadores selecionados	
8- Pausa/ 15 dias do mês de Julho	Formandos	
9- Avaliação do semestre	Coordenador/ todos parceiros	
3º Etapa: Julho a Dezembro - 2017		
10- Formação 2º semestre	Formadores selecionados	5 Meses
11- Apresentação do trabalho final	Formandos	
12- Cerimonia de encerramento e entrega de certificados	CG/ISCED	
13- Avaliação do semestre	CG/todos parceiros	
14- Balanço geral do projeto CpM	CG/todos os parceiros	
15- Distribuição do relatório final aos parceiros	CG/ISCED e CATE	
16- Férias gerais/ 24 de Dezembro a 23 de janeiro	CG/todos os parceiros	

Fig. VI.A. Ações-calendarização do projeto CpM. Fonte. Elaboração do próprio autor.

Anexo VII – Orçamento do projeto CpM para o 1º ano de funcionamento

ORÇAMENTO DO PROJETO CpM					
DURAÇÃO DO PROJETO - PILOTO: 1º ANO (2016)	PUBLICO ALVO 60		em Kz		%
	Unid	Quant.	Valor Unit.	Total Anual	
1. RECURSOS HUMANOS					
1.1. Coordenador geral do projeto	Kz/mês	1	250.000,00	3.500.000,00	
1.2. Imposto sobre Rendimento Trabalho (IRT)	%	13,33%	33.324,00	62.187,38	
1.2. Formadores					
1.2.1. Formadores c/ carga horária 40 h	Kz/mod	8	200.000,00	6.400.000,00	
1.2.1.1. Imposto sobre Rendimento Trabalho (IRT)	%	12,40%	24.807,87	12.308,61	
1.2.2. Formadores c/ carga horária 60 h	Kz/mod	10	300.000,00	15.000.000,00	
1.2.2.1. Imposto sobre Rendimento Trabalho (IRT)	%	14,77%	44.306,00	32.717,03	
Subtotal				25.007.213,02	81,8%
2. EQUIPAMENTOS					
2.1. Computador Desktop completo	-	1	200.000,00	200.000,00	
2.2. Computador Portátil	-	2	100.000,00	200.000,00	
2.2. Retroprojeter	-	2	125.000,00	250.000,00	
2.3. Fotocopiadora	-	1	244.400,00	244.400,00	
2.4. Impressora	-	1	60.500,00	60.500,00	
2.5. Quadro para projeção	-	2	10.000,00	20.000,00	
2.6. Camara de filmar	-	1	160.000,00	160.000,00	
2.7. Camara fotografica profissional	-	1	90.000,00	90.000,00	
2.8. Desenv. e manut. de plataforma CpM	verba	13	100.000,00	1.300.000,00	
Subtotal				2.524.900,00	8,3%
3. CONSUMÍVEIS					
3.1. Folhas flip-chart	rolos	2	10.000,00	20.000,00	
3.2. Resma de papel	caixa	10	20.000,00	200.000,00	
3.2. Esferograficas	caixa	15	1.500,00	22.500,00	
3.3. Lápis	caixa	15	2.500,00	37.500,00	
3.4. Agrafadores	und	5	1.500,00	7.500,00	
3.5. Agrafos	caixa	10	1.300,00	13.000,00	
3.6. Furadores	und	5	2.000,00	10.000,00	
3.7. Tinteiros	und	10	2.500,00	25.000,00	
3.8. Toner	und	2	6.800,00	13.600,00	
Subtotal				349.100,00	1,1%
4. MATERIAL PROMOCIONAL E DIDÁTICO					
4.1. Flyers e cartazes	und	60	100,00	6.000,00	
4.2. Merchandising (t-shirts)	und	80	2.000,00	160.000,00	
4.3. Material didático formador 40h	verba	8	7.800,00	62.400,00	
4.4. Material didático formador 60h	verba	10	10.300,00	103.000,00	
4.5. Material didático formando 40h	verba	60	7.800,00	468.000,00	
4.6. Material didático formando 60h	verba	60	10.300,00	618.000,00	
Subtotal				1.417.400,00	4,6%
5. DESPESAS GERAIS					
5.1. Comunicação (telefonía/internet)	verba	1	16.000,00	16.000,00	
5.2. Transporte				-	
5.2.1. Trabalho de campo	viagens	16	6.000,00	96.000,00	
Subtotal				112.000,00	0,4%
6. RESERVA TÉCNICA					
	%	4,0%		1.176.424,52	3,8%
7. ORÇAMENTO GLOBAL (-)				30.587.037,54	100,0%
8. RECEITAS PRÓPRIAS (+)					
8.1. Quotas pagas pelos formandos	Kz	60	5.000,00	2.700.000,00	
8.2. Taxa de matrícula dos formandos	Kz	60	2.000,00	120.000,00	
Subtotal				2.820.000,00	9,2%
9. NECESSIDADE DE FUNDOS (7-8)				27.767.037,54	90,8%

Desp/aluno
509.783,96

Desp/aluno
Em dolar 25.489,20

Fig. VII.A. Orçamento do projeto CpM. Fonte: Elaboração do próprio autor.

Anexo VIII – Modelos de fichas de observação dos formandos

FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS FORMANDOS	
Avaliação de aprendizagem	
Curso:	
Formador(a):	
Módulo:	
Data:	
Fatos observados	Comentários

Fig. VIII.A. Modelo de ficha de observação dos formandos – avaliação de aprendizagem.

Fonte: Elaboração do próprio autor.

