INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Liderança, Ensino e Aprendizagem em Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Cubal / Benguela

Lino Uhengue

Doutoramento em Políticas de Administração e Gestão Escolar

Orientador:
Doutora Eva Patrícia Duarte Gonçalves, Professora Auxiliar, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Agosto, 2026

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Liderança, Ensino e Aprendizagem em Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Cubal / Benguela

Lino Uhengue

Doutoramento em Políticas de Administração e Gestão Escolar

Orientador:
Doutora Eva Patrícia Duarte Gonçalves, Professora Auxiliar, Instituto de Educação da Universitário de Lisboa

Agosto, 2026

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Liderança, Ensino e Aprendizagem em Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Cubal / Benguela

Lino Uhengue

Doutoramento em Políticas de Administração e Gestão Escolar

Júri:
Doutora Susana Claúdia da Cruz Martins, Professora Associada, com Agregação, do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (Presidente);
Doutora Susana Paiva Moreira Batista, Professora auxiliar, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa;
Doutora Joana Campos de Sousa, professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa;
Doutor João Manuel Grossinho Sebastião, Professor Associado do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa;
Doutora Eva Patrícia Duarte Gonçalves, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Agosto, 2026

Agradecimentos

Quero exprimir os meus singelos agradecimentos ao Professor Doutor Domingos Fernandes, primeiro orientador e à Professora Doutora Eva Gonçalves que no momento mais delicado da minha investigação aceitou, sem reserva, assessorar a minha tese de Doutoramento. Como explicitado no prolóquio latino "Nihil est dubium Quin Maximo cuique benefício maximae sint habendae gratie": não há dúvida que quanto maior é o benefício, tanto maior deve ser a gratidão. Assim, certo de que muitos e vários são os benefícios, tanto maior deve ser a gratidão. Consciente do muito que recebi científica e pedagogicamente da Professora Doutora Eva, para si, vai a minha admiração pela competência e responsabilidade, assim como do tempo que se dignou partilhar e dedicar à minha causa. Fico sensibilizado e lisonjeado porque foi a melhor prenda que alguma vez poderia receber das vossas mãos.

Um obrigado eterno aos Professores João Sebastião, Luís Capucha, Susana da Cruz Martins e Patrícia Avila que, durante esta trajetória, nos prodigalizaram com os muitos conhecimentos científicos e não só! Entrementes, saibamos nós que um bom professor se preocupa com o ensino e as aprendizagens dos seus alunos. Um professor fascinante é aquele que se preocupa em transformá-los em engenheiros de ideias e de criatividade. Ser um mestre inesquecível é saber formar ser humanos que farão a diferença no mundo. Ficai certos de que as vossas lições de vida marcam para sempre o consciente e inconsciente dos vossos estudantes. Um obrigado aos colegas do curso, convosco vivi os melhores momentos das minhas aprendizagens, juntos construímos esses momentos incríveis, apesar da contrariedade da pandemia.

Aos meus pais, familiares e amigos, pelo apoio e coragem que sempre me deram, a minha eterna gratidão. Aos meus confrades os meus sinceros agradecimentos.

Agradeço ao Engenheiro Carlos João e à sua esposa, à Doutora Dina Chagas, à Dra. Ângela, à São Cristo, à Mariana Cristo, do Centro Social e Paroquial de Atouguia da Baleia, pelo apoio, motivação e dedicação ao longo destes anos de investigação.

Resumo

A presente investigação, intitulada Liderança, Ensino e Aprendizagem em Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário do Cubal / Benguela, orientou-se pelos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano que abordam a promoção do desenvolvimento humano, com base na educação e aprendizagem ao longo da vida, bem como asseguram a melhoria da qualidade do ensino. Ao ter em conta os tímidos progressos alcançados até ao momento, assim como, os desafios enfrentados pelas escolas angolanas, nomeadamente a liderança centrada na figura do diretor, focando o modelo administrativo-burocrático, assim como, a inexistência de um estudo e de um debate sério que possa proporcionar respostas transformadoras, renovadoras e inovadoras das práticas de liderança, que permitam alavancar as mudanças geradoras de mais e melhores aprendizagens para os alunos, neste contexto, esta investigação surge como uma necessidade premente.

As perspetivas teóricas e empíricas da literatura das políticas de administração e gestão escolar, de autores como (Antunes & Silva, 2019; Bolivar, 2012; Cabral & Alves, 2020; Castanheira, 2010; Tavares. A. et al., 2019), para nomear alguns, evidenciam que "o modelo administrativo burocrático da gestão escolar apresenta sérios défices para influenciar a melhoria dos resultados escolares. Neste sentido, a liderança pedagógica pode ser considerada como um "dispositivo potenciador para melhorar o ensino e aprendizagem" (Bolivar, 2012, p. 12-13). É atribuída importância ao papel da liderança escolar, na melhoria dos sistemas educativos e no desempenho, organização e desenvolvimento das organizações escolares (Antunes & Silva, 2019; Tavares. A. et al., 2019).

A partir de um conjunto de questões - 1) Como se poderão caracterizar as práticas de liderança, nomeadamente nas relações com os professores em escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Benguela? 2) Como se poderão caracterizar os tipos de ensinos mais predominantes em cada uma das Escolas? 3) De que modo os principais intervenientes caracterizam as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos em cada uma das escolas? 4) Como se poderão relacionar as práticas de liderança com o ensino e as aprendizagens dos alunos em cada uma das escolas? O nosso objetivo é conhecer, analisar, compreender e caracterizar as lideranças existentes em cada uma das escolas selecionadas e relacioná-las com o ensino e aprendizagem dos alunos, ou seja, se o tipo de ensino ajuda os professores a ensinar e, por sua vez, se os alunos aprendem com profundidade.

Metodologicamente trata-se de um estudo qualitativo, de casos múltiplos, que mobilizou como técnicas de recolha de informação a pesquisa documental, a observação não participante, as entrevistas individuais semi-dirigidas a diretores gerais e diretores pedagógicos, a grupos focais com as lideranças intermédias, professores, pais e encarregados de educação.

As escolas com uma liderança mais colaborativa e orientada pela liderança pedagógica apresentam mais práticas de ensino coesas, com enfase na adaptação das metodologias às necessidades dos alunos, enquanto nas escolas onde a liderança é menos pedagógica, as práticas de ensino mostram-se fragmentadas, refletindo a ausência de orientação clara de suporte continuo, o mesmo acontece com as aprendizagens. Na escola onde a liderança é proativa e integrada, os alunos beneficiam de um processo de ensino mais estável e inclusivo, com práticas avaliativas mais equitativas e orientadas para o sucesso individual. Na escola onde a liderança se mostra distante, os alunos enfrentam desafios, como a falta de coesão pedagógica e a desmotivação que impactam negativamente as aprendizagens dos alunos.

Palavras-chaves: Práticas de liderança, gestão escolar, ensino e aprendizagem, educação

Abstract

This research, entitled Leadership, Teaching and Learning in Frist Cycle of Secondary School Students in Benguela, was based on the following motivations.

The objectives of the Basic Law of the Angolan Education System address the promotion of human development based on education and lifelong learning, as well as ensuring the improvement of teaching quality. Taking into account the timid progress made so far and the challenges faced by Angolan schools, namely leadership centred on the figure of the headmaster with a focus on the bureaucratic administrative model, the lack of a study and debate that can provide transformative, renewing and innovative responses to leadership practices, which serve as the main lever for changes that generate more learning on the part of students, this research emerges as a pressing need.

For this reason, motivated and sensitised by the theoretical and empirical perspectives of the literature on school administration and management policies, authors such as (Antunes & Silva, 2019; A. Bolivar, 2012; Cabral & Alves, 2020; Castanheira, 2010; Tavares. A. et al., 2019) \1\and others no less important, show that "the bureaucratic administrative model of school management has serious deficits in influencing the improvement of educational centre results. In this sense, pedagogical leadership can be considered as an enabling device for improving teaching and learning" (Bolivar, 2012, p. 12-13). The main literary and empirical references highlight the importance attributed to the role of school leadership in improving education systems and its performance, organisations and development of school organisations (Antunes & Silva, 2019; Tavares. A. et al., 2019).

The main questions guiding the study are:

1) How can leadership practices be characterised, particularly in relation to the teachers in primary-secondary schools in Benguela?

2) How can the most prevalent types of teaching in each the schools be characterised?

3) How do the main players characterise the learning developed by the students in each of the schools?

4) How can leadership practices be related to teaching and student learning in each of the schools?

Our aim is to leam about, to analyse, to understand and to characterise the leadership practices in each of the schools and relate them to teaching and student learning, i.e. whether the type of teaching helps teachers to teach and, in turn, whether students learn in depth.

Methodologically, this is a qualitative, multiple-case study, which uses documentary research, non-participant observation, individual semi-directed interviews with general directors and pedagogical directors, and focus groups with middle management, teachers and parents and guardians as collector techniques.

Analysing the data collected allowed us to identify that leaders must be aligned people who involve teams in order to promote excellent performance, and that these skills can be learnt, developed and perfected through years of experience and appropriate training

School with more collaborative and pedagogically-orientated leadership have more cohesive teaching practices, with an emphasis on adapting methodologies to the needs of students, while in schools where leadership is less pedagogical, teaching practices are fragmented, reflecting the absence of clear guidance and continuous support, and the same is true for learning. In schools where leadership is proactive and integrated, students benefit from a more stable and inclusive teaching process with more equitable assessment practices geared towards individual success. In schools where leadership is distant, students face challenges such as a lack of pedagogical cohesion and demotivation, which have a negative impact on student learning.

Keywords: Leadership practices, school management, Teaching and learning, education, school.

Índice

Agradecimentos iii

Resumo iv

Abstract vi

Índice viii

Índice de Quadros xi

Índice de Figuras xii

Glossário de Siglas xiii

Introdução 1

CAPÍTULO I 5

1. Liderança e gestão nas organizações escolares 5

Liderança e gestão: conceitos 5

1.2. A liderança em gestão escolar 12

1.3. Estilos de liderança 16

1.4. Liderança pedagógica e aprendizagens dos alunos 21

1.5. Práticas de ensino e aprendizagens 36

1.5.1. Práticas de Ensino: os conceitos 36

1.6. Práticas de ensino e avaliação de aprendizagens 38

1.7. Efeitos da Liderança sobre as práticas de ensino 44

1.8. Efeitos da liderança sobre as aprendizagens 45

CAPÍTULO II 51

2. Um Breve Aceno à liderança no contexto legislativo educativo de Angola. 51

2.1. Liderança escolar na legislação angolana 51

2.2. Nomeação dos Diretores Escolares 53

2.3. Competência do diretor da escola 55

2.4. Modelo de organização escolar.....57
2.5. Formação dos diretores escolares angolanos. 59
CAPÍTULO III.....61
3. Opções metodológicas.....61
3.1 Objeto de estudo.....61
3.1. Caracterização das escolas.....66
3.5. Pesquisa documental 69
3.6. Observação não participante.....70
3.7. Entrevistas individuais – semi-dirigidas.....71
3.8. Grupos focais 72
3.9. Os guiões das entrevistas (individuais e grupos focais) 75
3.10. Análise da informação recolhida.....75
CAPÍTULO IV - Análise dos resultados.....77
4.1. Caracterização Sócio Profissional dos entrevistados 77
4.1.1. Escola 1.....77
4.1.2. Escola 2.....81
4.2. Análise das entrevistas por dimensão.....85
4.2.1. Primeira dimensão de análise: Liderança em contexto educacional 85
4.2.2. Segunda dimensão de análise: práticas de ensino em contexto escolar 95
4.2.3. Terceira dimensão de análise: Aprendizagens em contexto educativo 100
Conclusão 106
Limitações e Trabalho Futuro.....109
Anexos.....122
Anexo A 122
Anexo B.....125
Anexo C.....128
Anexo D 131

Anexo E.....134

Índice de Quadros

Quadro 1. Distinção de liderança e gestão 10
Quadro 2. Distinção de Gestores e líderes 11
Quadro 3. Distinção Líder e gestor (adaptado de Earley, 2002, p. 34) 12
Quadro 4. Principais papéis de liderança distribuída 29
Quadro 5. Capacidade de liderança. Níveis de e realização e dinâmica 31
Quadro 6. Órgãos de serviços do Ministério da Educação de Angola 52
Quadro 7. Informação Estatística referente ao Iº trimestre do ano letivo 2023/2024 67
Quadro 8. Informação estatística refente ao IIº trimestre - Ano letivo 2023/2024 68
Quadro 9. Critérios de comparação 68
Quadro 10. Caracterização Sócio Profissional dos Participantes da Escola 1 77
Quadro 11. Caracterização Sócio Profissional dos Entrevistados da Escola 2 81
Quadro 12. Tipos de Liderança e o seu impacto no meio escolar 94
Quadro 13. Práticas de Ensino 99
Quadro 14. Tendência comparativa das aprendizagens da Escolas 1 e da Escola 2 105

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo de Análise 62

Glossário de Siglas

EJA - Ensino de Jovens e Adulto

CAP - Comité de Ação Política

DG-E1- Diretor Geral da Escola 1

DP-E1- Diretor pedagógico da Escola 1

DG-E2 - Diretor Geral da Escola 2

DP-E2 - Diretor Pedagógico da Escola 2

EFP - Ensino e Formação Profissional

EUA - Estados Unidos da América

GC-E1 - Grupo de Coordenadores da Escola 1

GC-E2 - Grupo de Coordenadores da Escola 2

GP-E1 - Grupo de Professores da Escola 1

GP-E2 - Grupo de Professores da Escola 2

GPEE-E1- Grupo de Pais e Encarregados de Educação da Escola 1

GPEE-E2 - Grupo de Pais e Encarregados de Educação da Escola 2

INFQ - Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação

IMS - Instituto Medio de Saúde

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MED - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNFQ - Plano Nacional de Formação de Quadros

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZIP - Zona de Influência Pedagógica

Introdução

A presente Tese de Doutoramento tem como Título: Liderança, Ensino e Aprendizagem em Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Benguela. Assim, "o estudo da liderança é relevante porque, a nível internacional é consensual na literatura de referência nos seus atores educativos, que a liderança desempenha um papel primordial no desempenho, organização e desenvolvimento das organizações escolares" (Tavares. A. et al., 2019, p. 35). Nas últimas décadas, a literatura destaca a melhoria da educação, sendo que, a mesma ganhou destaque como consequência fundamental que atribui a liderança escolar, enquanto fator para a estimulação da qualidade de ensino e aprendizagem. Desta forma, a OCDE destaca que "a liderança escolar é considerada como uma prioridade na política educacional mundial" (Pont et al., 2008, p. 3).

A investigação à escala global sobre gestão e liderança escolar, diz-nos que a liderança, quando especialmente centrada na pedagogia, melhora a qualidade da escola e promove o sucesso escolar, sobretudo quando é coletiva, amplamente distribuída, e focada em redes da comunidade (Bolivar, 2020). Por conseguinte, releva-se a importância da liderança pedagógica onde "estudos empíricos das três últimas décadas apontam como fator principal, para melhoria dos resultados escolares, melhoria das aprendizagens dos alunos, decorrente das dinâmicas de sala de aula e, por consequência, qualidade dos professores" (Antunes & Silva, 2019, p. 18). Adicionalmente, os estudos de diversos autores sublinham a importância das lideranças na transformação de um sistema educativo de qualidade a nível internacional, com destaque para o papel peculiar que os professores desempenham no processo de ensino-aprendizagem (Antunes & Silva, 2019; A. Bolivar, 2012; Cabral & Alves, 2020; Castanheira, 2010; Flores et al., 2014; Rego & & Cunha, 2016; Revez, 2004). Apesar de, no âmbito internacional, encontrarmos um universo da literatura de liderança nas organizações escolares e não só, em Angola, existem poucos estudos sobre o tema, como defende uns dos poucos trabalhos encontrados: "(…) ainda não se faz estudo do tipo de liderança predominante nas escolas de formação de professores em Angola" (Cangue, 2018, p. 20).

Numa época em que a nível internacional "a literatura tem demostrado, a eficácia da liderança partilhada com foco nas aprendizagens e na melhoria do desempenho escolar, onde tornou-se incontornável analisar a figura do professor líder que se consubstancia na sua capacidade de liderança pedagógica" (Antunes & Silva, 2019, p. 17).

Inicialmente, estes estudos centravam-se na identificação do tipo de liderança utilizado nas escolas, sendo que, com o passar dos anos, se começou a questionar os efeitos dessa liderança sobre a eficácia e melhoria das escolas (Barroso, 2005). Contudo, na esfera pública, e focando na educação, esta visão é menos debatida e aplicada (Matias, 2018). E, por vezes, praticamente inexistente em alguns contextos nacionais. Por isso, a peculiaridade da essência inovadora deste estudo resulta na ausência de investigações sobre o tema em causa no contexto educativo angolano. Importa ainda, referir a reflexão de Alves (1999) que destaca que o estudo da liderança é geralmente reconhecido como uma variável importante no funcionamento das organizações escolares. Ainda que os estudos destaquem a liderança escolar como um dos fatores mais significativos para o êxito de uma escola, poucos analisam especificamente como a liderança da direção contribui para o incremento dos resultados da escola (Bolívar et al., 2013). O propósito desta investigação passa por conhecer, analisar, compreender e caracterizar as lideranças existentes em algumas escolas angolanas, assim como, relacioná-las com o ensino e aprendizagens dos alunos. Desta forma, procurar-se-á responder às seguintes questões: (1) Como é que se poderão caracterizar as práticas de liderança, nomeadamente nas suas relações com os professores, em escolas do primeiro ciclo do ensino secundário de Benguela? (2) Como se poderão caracterizar os tipos de ensino mais predominantes em cada uma das escolas? (3) De que modo é que os principais intervenientes caracterizam as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos em cada uma das escolas? (4) Como é que se poderão relacionar as práticas de liderança com o ensino e as aprendizagens dos alunos de cada uma das escolas? Trata-se de uma investigação de natureza eminentemente descritiva, na medida em que se pretende proceder à caracterização dos perfis de liderança dos diretores em estudo e relacioná-los, depois, com as respostas às perguntas indicadas.

Esta investigação consta de quatro capítulos, no primeiro trata-se dos conceitos da liderança e gestão nas organizações escolares. Fez-se um enquadramento conceptual e teórico da liderança como um esforço de influenciar a equipa para um bem institucional. Isto requer do líder com persistência, resiliência, inovação, espírito de mudança, flexibilidade, exigindo uma grande capacidade organizacional. Como define Antunes, "a liderança é a capacidade de influenciar positivamente, motivar habilmente os outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros" (Antunes & Silva, 2019, p.194). Ainda neste capítulo, trata-se da distinção de liderança e gestão, como conceitos que não se excluem, nenhuma é melhor que a outra, pelo contrário, a liderança e a gestão são dois sistemas de ação distintos e complementares, mas ambas são necessárias (Kotter & Goleman, 2019).

Para o equilíbrio e sucesso de qualquer organização (Bennis, 2019; Castanheira, 2010; Costa, 2015; Drucker, 2019). Assim, "a gestão sem liderança garante a sobrevivência da organização a curto prazo, mas dificulta o alcance das oportunidades e dos desafios orientadores para o futuro" (Fachada, 2014, p. 35). Ainda neste capítulo, estuda-se a liderança em gestão escolar, passando-se pelos seus diversos estilos, caracterizando-se os mesmos a partir da literatura científica, tendo em conta a liderança pedagógica, transformadora, instrutiva e as suas repercussões nas aprendizagens dos alunos.

Abordam-se as práticas de ensino e aprendizagem dos alunos, onde se começa por tratar das mesmas, como um processo contínuo que tem em vista a orientação, instrução e promoção do progresso académico psicossocial e emocional dos discentes. Assim, analisou-se a educação em Angola, considerando as mudanças e regulação na governação da educação, dentro das políticas de melhorias das aprendizagens dos alunos.

No segundo capítulo tratou-se brevemente da liderança, no contexto legislativo e educativo de Angola, passando pela liderança escolar na legislação angolana, nomeação dos diretores escolares, competência do diretor da escola e o modelo de organização escolar. No Terceiro capítulo abordam-se as opções metodológicas e a caracterização das escolas estudadas.

No quarto capítulo analisam-se os dados recolhidos, começando pela caracterização sócio profissional de todos intervenientes das duas escolas, distribuídos por três dimensões: tipos de liderança, práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos.

Por fim, encontram-se as conclusões com as reflexões finais sobre o estudo.

CAPÍTULO I

1. Liderança e gestão nas organizações escolares

Liderança e gestão: conceitos

> "Um líder é alguém que conhece o caminho, corre ao longo do caminho e mostra o caminho" (John C. Maxwell)

Antes de nos debruçarmos sobre a liderança na gestão escolar propriamente dita, faremos um conspecto geral da liderança. A liderança tem sido alvo de destaque e motivo de muita investigação científica nas várias instituições e organizações sociais por todo mundo. "O conceito de liderança tem sido, desde há cerca de um século, objeto de estudo pelas ciências sociais e particularmente pela psicologia social com incidência nos contextos de trabalho" (Antunes & Silva, 2019, p.17).

A leitura atenta da literatura disponível permite concluir que não existe conceito consensual de liderança. Existem assim "diversos conceitos ligados a uma variadíssima teoria sobre a liderança que coexistem sempre de modo pacífico e são adotados de acordo com aquilo que se pretende evidenciar na abordagem organizacional a realizar" (Castanheira, 2010, p. 50).

Assim, a questão que se impõe passa pela identificação da razão pela qual o homem investiga a liderança, dado que "As pessoas têm falado de liderança desde o tempo de Platão" (Goffee et al., 2019, p. 108). Segundo estes autores, somos obcecados com a liderança porque o mundo moderno vive na crença da revolução racionalista do século XVIII. Mais tarde, no século XIX surgiram duas crenças racionalistas desta noção: a crença no progresso e a crença no aperfeiçoamento do homem. Depois, no século XX, por razões pragmáticas e filosóficas, intensificou-se o interesse pelo conceito de liderança, ainda que, depois de muito ceticismo acerca do poder da razão e da capacidade do homem para progredir cada vez mais. Apenas no início do século XX, se encetaram as investigações por parte das ciências sociais, sendo que o estudo da liderança e das suas características também teve início neste período. Surge então a primeira teoria de liderança, a teoria dos traços, que tentava identificar as características comuns

dos verdadeiros líderes (Goffee et al., 2019). Com esta finalidade, os líderes eram minuciosamente escrutinados, avaliados e submetidos a uma série de testes psicológicos.

Entre os resultados não se identificaram semelhanças entre os líderes observados, pois os líderes encontravam-se tanto acima como abaixo da média, assim limitando a fundamentação da teoria dos traços. Mais tarde, "na década 40, nos Estados Unidos, a teoria dos traços foi substituída pelo estilo de liderança com características democráticas, dado que apresentava maior potencial" (Goffee et al., 2019, p. 109).

Podemos observar que a palavra liderança etimologicamente resulta de várias origens, nomeadamente do latim "Auctoritas" , que significa ordem, opinião e influência. Bem como do verbo Inglês "To Lead", que significa exercer a função de líder, conduzir, dirigir, guiar, comandar, persuadir, encaminhar, encabeçar, orientar, entre tantos outros significados semelhantes.

Neste sentido, "a liderança é a capacidade de um indivíduo para influenciar positivamente, motivar e habilitar os outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros" (Antunes & Silva, 2019, p. 194). No entanto, qualquer esforço em definir liderança é arbitrário e subjetivo. Da mesma forma, Lück, destaca que a liderança assenta na influência sobre pessoas a partir da sua motivação para uma atividade, propósitos claros de orientação assumidos por pessoas; processos sociais, dinâmicas interativas e participativas, modelagens de valores educacionais elevados; orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínua (Lück, 2012). Como tal, a partir desta abordagem, podemos conceptualizar a liderança como um processo de influência realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilizar os seus talentos e esforços orientados por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa. Assim, a definição de liderança de acordo com os objetivos identificados deve orientar uma perspetiva de melhoria contínua da própria organização, dos seus processos e das pessoas envolvidas. Segundo o mesmo estudo, a liderança representa um conceito complexo que abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações orientadas para influenciar pessoas e produzir resultados, sendo considerado que sem liderança não é possível haver gestão.

Na verdade, podemos referir que a liderança envolve objetivos claros: obter resultados que envolvem compromissos, criam cultura, exigem disciplina, desenvolvem talentos, obrigando a dirigir, inovar, gerir a rentabilidade e comunicar com os parceiros. Tudo isto requer compromissos, habilidades e unidade, nestes tempos de mudança. Uma liderança deve considerar as dinâmicas das organizações sociais e o relacionamento interpessoal em que se

agrupam os seus diversos contextos, com o objetivo de superar ambiguidades e dilemas, tensões e contradições que necessitam ser mudados de acordo com os objetivos da organização.

No entanto, para conseguir alcançar esses objetivos, deve existir uma interação interpessoal onde o líder influencia as atividades de um determinado grupo, realizando determinadas tarefas (Fieidler, 1967). Por outro lado, Spillane define liderança como uma interação entre pessoas de um grupo que envolve estruturação ou reestruturação da situação e das perceções ou expectativas dos membros. (Spilllane, 2006)

De outro ponto de vista, a liderança assenta na ajuda das pessoas, para compreender os problemas que enfrentam e até aprender a conviver com os mesmos (Sergiovanni, 2001). Desta feita, a liderança representa um esforço ou a procura para fazer a coisa certa. A liderança representa o processo de conduzir um grupo a agir segundo os objetivos do líder ou propósitos preconizados ou partilhados (Sergiovanni, 2005). Na mesma linha de raciocínio, define-se a liderança como uma transação entre um líder e seus colaboradores com a finalidade de atingir um objetivo ou sonho comum (Bennis, 1999). Por outro lado, a definição pode ser considerada como a capacidade para influenciar outros, libertando o poder e potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior (Blanchard, 2023). Para Martins (2010) , liderar surge do processo de influenciar através do qual o líder gera grandes mudanças, com impacto em diversos seguidores, sendo que o estudo de G. Yukl (2013) acrescenta que a liderança é o processo de influenciar outros a compreender e aceitar o que precisa de ser feito, bem como o processo de facilitar os esforços individuais e coletivos tendo em vista o alcance de um objetivo partilhado. Por sua vez, Rego & Cunha (2016) referem que se trata de uma influência recíproca que envolve o líder, os liderados e o contexto interno e externo, levando-os a comprometer-se entusiasticamente com objetivos e missão da organização.

Alves (1999) define a liderança como uma forma de influência que considera os membros de um grupo ou uma organização a mudarem voluntariamente as suas preferências em termos de ações. Ainda assim, diversos autores afirmam que a liderança constitui um conceito no qual se destaca a procura de êxitos em grupo (Day, 2003; Kouzes & Posner, 1997; Learning, 1993; Nelson & Economy, 2005; Rodriguez, 2005). Adicionalmente, Fachada (2014), reforça a competência emocional da liderança, sendo necessária uma abordagem inovadora, criativa, inspiradora, original, pró-ativa e assente em valores e princípios humanos.

Assim sendo, a liderança é um processo de influenciar os grupos e de criar vínculo entre o líder e o grupo liderado, para a obtenção de objetivos comuns.

A partir destas definições podemos afirmar que existem diversos desafios de liderança, dado que, em muitas sociedades, encontramos líderes leais, trabalhadores e que inspiram confiança (Bennis, 2019).

A forma como as pessoas lidam com as adversidades determina o sucesso do líder, que, de acordo com as suas características, potenciam a motivação e iniciativa dinamizadas em acontecimentos menos favoráveis. Um bom líder é aquele que demonstra algumas qualidades indispensáveis de liderança. Entre elas, positividade, confiabilidade, proatividade, comunicação, adaptabilidade, persuasão e aprendizagem. Em suma, "os desafios da liderança forçam os líderes a uma profunda autorreflexão, em que examinam os seus valores, questionam os seus princípios e aperfeiçoam capacidade de julgamento" (Bennis, 2019, p. 126).

Neste contexto, os conceitos de liderança sugerem que certos indivíduos nascem com traços ou características que os predispõem a serem líderes eficazes. Esta é uma visão que está associada à teoria dos traços de liderança, onde (Galton, 1869), sustentou que existem outras formas de talentos herdados geneticamente. Neste sentido, (Stogdill, 1948), concluiu que os traços pessoais, como inteligência, iniciativa e confiança, estão associados a líderes eficazes, mas também argumentou que esses traços, por si só, não garantem a liderança propriamente dita.

Por outro lado Day (2003), argumenta que a liderança pode ser cultivada através de uma experiência de trabalho desafiadora, formação e mentoring, permitindo criar líderes com capacidades de desafiar paradigmas, promover inovação, mudanças e crescimento (Day, 2003; Day, 2014; Day & Sammons, 2013; Day, 2009).

Dinh et al. (2014) oferecem uma revisão abrangente sobre as teorias contemporâneas de liderança e argumentam que a liderança eficaz é o resultado de uma interação complexa entre traços inatos e experiências desenvolvimentistas. Mumford et al. (2000), enfatizam também a importância das habilidades de liderança que podem ser aprendidas e desenvolvidas, reconhecendo que as características pessoais também desempenham um papel importante na eficácia da liderança. A primeira coisa a ter em conta é que a liderança é diferente da gestão. Estas perspetivas de liderança derivam daquilo que é a nossa perceção de que as pessoas já nascem sábias, líderes e gestores, onde as habilidades humanas se tratam de competências inatas e não aprendidas. Assim, o facto de sermos líderes inatos ou gestores não depende do fator "nato", mas sim, de uma mente disruptiva e não fixa e de uma liderança com capacidade de desafiar e mudar paradigmas estabelecidos, promovendo inovação e mudanças, dado que as mudanças trazem crescimento e adaptabilidade. De acordo com Kotter & Goleman (2019) a distinção de liderança e gestão apresenta três principais ideias: 1) Visão e estratégia, versus,

planeamento e orçamento, onde apresenta as diferenças entre liderança e gestão. A liderança compreende desenvolver uma visão de futuro e estratégia para as mudanças precisas.

A gestão centra-se no planeamento detalhado e na criação de orçamento para almejar, ou seja, alcançar objetivos estabelecidos; 2) Alinhamento de pessoas, versus, organização e pessoal: a liderança engloba comunicação e inspiração dos colaboradores no sentido de se alinharem com a visão, criando um sentido de objetivo comum. A gestão cobre assim a organização de pessoas e recursos para executar os planos, além de designar tarefas específicas; 3) motivação versus controlo: a liderança compreende motivar e inspirar as pessoas, chamando à atenção as suas necessidades, valores e emoções, para que todos se sintam comprometidos com a mudança. A gestão centra-se em monitorizar resultados em relação ao plano, identificar desvios e tomar ações corretivas, para manter as operações na direção certa. De acordo com o autor, apesar das diferenças mencionadas, ambos os conceitos são fundamentais para o sucesso organizacional. Portanto, um bom líder também pode ser um bom gestor, e vice-versa. Na verdade, a liderança e gestão são necessárias, para o sucesso no mundo moderno, pelo que Drucker (2019), orienta o seu argumento com o foco na eficácia da gestão, através da eficiência operacional, com os objetivos propostos. O autor destaca a necessidade de a liderança criar um futuro e desafiar o status quo. Por fim, Mintzberg (2004) destaca que a prática de gestão é uma combinação de arte, ciência e ofício e, no seu entender, deve ser rigidamente separada da liderança, pois ambas envolvem habilidades interpessoais e uma comunicação eficaz.

Posto isto, Kotter & Goleman (2019), enfatiza a importância de liderança e da gestão como conhecimentos complementares, essenciais para alcançar o sucesso no mundo corporativo moderno. Desta feita, tanto a liderança como a gestão são necessárias para o equilíbrio e o sucesso de qualquer organização, tal como a visão partilhada por autores como (Bennis, 1999; Bennis, 2019; Bennis & Thomas, 2002; Warren. Bennis, 1999; Drucker, 2019).

Os estudos de Castanheira (2010); Costa, (2015); Yukl (2013); Yukl & Gardner (2020) sobre a liderança e gestão afirmam que a maioria das teorias sobre liderança não abordam o conceito de gestão, centrando-se essencialmente em como gerir de modo eficaz uma organização, equiparando os dois conceitos. Ainda assim, Yukl (2013) refere que a diferença entre liderança e gestão se prende no facto de os líderes influenciarem o compromisso para a organização, enquanto os gestores agem de acordo com responsabilidades decorrentes e exercem autoridade sobre os subordinados. Segundo este autor, existem opiniões diferentes neste campo, o que, mais uma vez, nos remete para a dificuldade em definir a liderança e gestão de uma maneira universalmente aceite. A liderança trata assim de um “processo de construção

e manutenção de uma visão, cultura e relações interpessoais, enquanto a gestão prende-se com a coordenação, apoio e monitorização das atividades organizacionais" (Day, 2003, p.167).

Nos estudos sobre a liderança e gestão, (Costa & Castanheira, 2015) defendem algumas diferenças existentes entre liderança e gestão: a liderança tende a ser mais formativa, proativa e relacionada com a resolução de problemas, estando mais ligada a conceitos como visão, missão e valores, enquanto a gestão tende a estar mais orientada para o planeamento, organização e execução, para o uso dos recursos.

Como tal, entendemos que a liderança e gestão são essenciais para o sucesso de uma organização escolar, dado, que na prática, líderes e gestores, são quase indistinguíveis. No entanto, para o alcance do sucesso nas nossas escolas, é necessário que os alunos possam adquirir duas valências: da gestão e da liderança. Como tal, o desenvolvimento do fenómeno globalização eleva os desafios no contexto educacional, implicando a adoção de novas abordagens relativamente às práticas de ensino, pelo que a gestão e a liderança requerem uma capacidade de adaptação, não só às novas tecnologias, mas também, às práticas de ensino que alteram o paradigma educacional (Daskal, 2018).

Na mesma linha de pensamento, os estudos de Castanheira, (2010), consideram que a liderança é algo diferente da gestão (ver o quadro 1)**.** Os estudos referem que a gestão está relacionada com a definição de objetivos para a organização, o planeamento de como atingir esses objetivos, a organização dos recursos para que o objetivo seja atingido, o controlo do processo, o estabelecimento e implementação de padrões organizacionais.

Quadro 1. Distinção de liderança e gestão

Liderança	Gestão
• Visão	• Implementação
• Assuntos estratégicos	• Assuntos operacionais
• Transformação	• Transação
• Fins	• Meios
• Pessoas	• Sistemas
• Fazer as coisas certas	• Fazer as coisas bem

Fonte: Adaptado de Everard, Morris e Wilson citado por(Castanheira, 2010, p. 60).

Autores como Zaleznik (2004), referem a existência de diferenças profundas entre os dois conceitos. Dado que os líderes são pessoas cuja atenção se foca no significado dos acontecimentos e das decisões para os participantes, sendo que os gestores são indivíduos cuja atenção se dirige ao modo como as coisas são feitas.

Também Bennis, (1999); Rego & Cunha, (2016), fazem referência à questão das potenciais diferenças entre liderança e gestão.

Assim sendo, nestas perspetivas, os líderes e gestores são diferentes a nível psicológico: os líderes são mais proactivos e mais preocupados com os objetivos a longo prazo e com a inovação e originalidade, por oposição à administração e imitação mais características dos gestores numa perspetiva de que "se funcionou há que manter" (Castanheira, 2010, p.64) conforme se observa no quadro 1.1.

Quadro 2. Distinção de Gestores e líderes

Gestores	Líderes
• Rendem-se à situação • Administram • Questionam-se sobre o como e quando • Têm perspetivas de curto prazo • Imitam • As competências de gestão podem ser ensinadas /aprendidas	• Procuram agir sobre a situação • Inovam • Questionam-se sobre o quê e o porquê • Têm perspetivas de longo prazo • São originais • As competências de liderança não podem ser ensinadas/aprendidas

Fonte: Adaptada de (Rego & Cunha, 2016, p. 28).

Na mesma linha de raciocínio, a distinção de liderança e gestão, segundo Earley, (2002), clarifica que o líder controla o contexto, inova, desenvolve, foca-se nas pessoas (...) enquanto o gestor se submete e administra.

"A liderança está relacionada com o criar e manter um compromisso com uma visão bem definida, gerir a mudança de modo a melhorar a organização, criar uma equipa de alto desempenho, inspirar, motivar e influenciar o pessoal, liderar através do exemplo e assumir a responsabilidade; enquanto a gestão está relacionada com o pensamento estratégico, com o utilizar da melhor forma as capacidades de pessoal, como a delegação, apreciação e desenvolvimento, com os recursos financeiros, com as comunicações, com a monitorização, com a avaliação do desempenho e apresentação de resultados"(Earley, 2002, p. 34).

Em suma, pode afirmar-se que estas distinções são fundamentais na medida em que cada indivíduo as aplica segundo a sua realidade, promovendo um sistema educativo de qualidade na organização escolar. "Tanto a liderança como a gestão se sobrepõem e são essenciais para o sucesso da organização" (Castanheira, 2010, p. 64). Na verdade, são conceitos distintos, mas que são postos em prática pelos gestores escolares, requerendo um equilíbrio especial no seu exercício.

Quadro 3. Distinção Líder e gestor (adaptado de Earley, 2002, p. 34)

Líderes	Gestores
• O líder controla o contexto	• O gestor submete-se
• O líder inova	• O gestor administra
• O líder desenvolve	• O gestor mantém
• O líder foca-se nas pessoas	• O gestor foca-se nos sistemas e estruturas
• O líder pergunta o quê e porquê	• O gestor pergunta como e quando
• O líder desafia o status quo	• O gestor aceita o status quo
• O líder faz a coisa certa	• O gestor faz a coisa bem

Fonte: Adaptado de (Earley, 2002, p. 34).

1.2. A liderança em gestão escolar

Após efetuar uma distinção entre liderança e gestão a partir de uma visão empresarial e organizacional, o objetivo do presente subcapítulo passa por analisar a prática de liderança em contexto de gestão escolar. Como tal, surgem questões relativas a: Quem é o líder e quem é o gestor na escola? O que diz a investigação e a comunidade científica? É justo importar-se modelos de gestão e liderança empresarial para a organização escolar? Para dar resposta às referidas questões, importa analisar a abordagem requerida no contexto escolar de acordo com as seguintes dimensões:

"apesar das reservas que alguns autores assumem em relação a importar para a escola modelos organizativos e de liderança do mundo empresarial, parece-nos que este modelo de liderança é uma proposta válida, na medida em que, sendo uma teoria pensada para as empresas, desenvolve conceitos e apresenta preocupações que, na nossa perspetiva, deveriam estar presentes na teoria e na prática da gestão e liderança das organizações educativas, de forma a que estas possam encontrar novos caminhos para a tão desejada como necessária melhoria dos seus níveis de eficácia" (Trigo & Costa, 2008, p. 563).

De acordo com a realidade angolana, a aplicação do modelo de organização empresarial na gestão escolar trata-se de um processo em execução. Atualmente, a dificuldade em aplicar o modelo de gestão nas escolas de acordo com a visão de gestão de uma empresa, reflete a tipologia de resultados obtidos, no que diz respeito ao sucesso da ação escolar. Neste sentido, considera-se que existe uma forma sui-generis de gerir aquilo que são as instituições públicas angolanas com um pouco de laissez-faire. Tudo o que envolve a ação do Estado é considerado como algo para ser trabalhado, não sendo medido o impacto das ações que são feitas na gestão da esfera pública. Como tal, a abordagem nas instituições considera uma estrutura onde pode existir um professor que é diretor, sem nunca ter tido formação de gestão ou de administração,

sendo este valorizado em função da sua antiguidade pedagógica ou pela sua opção partidária. Neste sentido, os colaboradores recorrem a habilidades inatas, aprendendo à medida que vão executando tarefas, pelo que se verifica uma falha na visão da gestão. Desta forma, o diretor geral e diretor pedagógico não possuem competências de administração e gestão escolar.

Na sociedade em que vivemos, com a diversidade de ambiguidades e perplexidades, as formas de liderança e de gestão assumem uma dimensão ainda mais relevante, manifestando-se como uma variável central e fundamental, no exercício de uma organização escolar. Neste sentido, torna-se fundamental definir planos estratégicos e abrangentes, para a melhoria do "sistema educativo, uma reorganização e estruturação de vários campos da organização escolar. Dado que, em sociedades complexas, uma regulação homogénea e vertical já não é garantia de igualdade, uma vez que situações e contextos muito diversos requerem respostas diferenciadas" (Bolivar, 2020, p. 17) e, em muitos casos, respostas adequadas segundo o contexto em que cada um está inserido. Pois vivenciamos tempos em que a escola é desafiada a responder uma sociedade mais diversa, global e digital. Desta feita, as formas de liderança e gestão não devem hesitar a colocar a inclusão, a equidade e o sucesso de todos no seu plano de ação.

Oliveira & Menezes (2018) sublinham que a gestão, enquanto um processo administrativo através do conceito de Fayol (2018), deve considerar o ato de planear, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.

Como tal, utiliza-se o termo gestão escolar em detrimento de administração escolar, partindo da compreensão de que são termos distintos ao tratar-se de contextos educacionais. Assim "administração traz, no caso da educação, uma conceção técnica, hierarquizada e fragmentada, baseada no poder e na autoridade"(Oliveira & Menezes, 2018, p. 98). Segundo os autores, "o gestor escolar, na dimensão política, exerce o princípio da autonomia, que requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, os pais, as entidades e organizações paralelas à escola" (Oliveira & Menezes, 2018, p. 98).

Assim, a gestão escolar representa a atividade pela qual se mobilizam meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo perspetivas de gestão e técnico-administrativas. A gestão escolar aborda questões de rotina educacional e procura garantir as condições necessárias para cumprir o seu papel principal: ensinar com qualidade e formar cidadãos. Posto isto, o diretor da escola, diretor pedagógico e as chefias intermédias, constituem os membros da equipa de gestão escolar que desempenham um papel caracterizado pela liderança e colideranç̧a, inerentes às suas funções.

De acordo com Lück (2012) é necessário reconhecer que todo o trabalho educacional, dada a sua origem formadora, implica uma ação de liderança. Esta consiste na capacidade de

influenciar positivamente pessoas para que, em conjunto aprendam, construam conhecimentos, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam algumas melhorias educacionais e lúdicas, em conjunto e de modo construtivo, desenvolvendo a inteligência social e emocional. Adicionalmente, o mesmo autor refere que a liderança na escola é uma característica inerente à gestão escolar, pela qual o gestor mobiliza, orienta e coordena o trabalho para dar o melhor de si na realização de ações de carácter sociocultural, voltada para a contínua melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Por isso, "a atenção dada à liderança escolar ganhou destaque nas últimas décadas como consequência da importância que a pesquisa educacional lhe atribui como um fator na qualidade do ensino" (Jabonero & Troster, 2019, p. 7).

Por outro lado, o trabalho do gestor escolar assenta na sua capacidade de liderança, ou seja, na capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais) para atingir os objetivos da escola, enquanto organização escolar. Assim, é necessária uma grande organização e conhecimento dos talentos dos colaboradores por parte do gestor, de forma que a mobilização seja um processo efetivo na promoção educacional. Esta situação torna-se exequível se a gestão escolar for concebida como um processo compartilhado. Na sua investigação Lück (2009), destaca a importância de considerar o desdobramento da liderança em colideranca ou liderança partilhada, conceitos sobre os quais ocorre a partilha de conhecimento e ideias com outros profissionais, até mesmo com alunos, e outros órgãos de tomada de decisão da comunidade escolar.

A investigação sobre a liderança e melhoria escolar tem revelado elevada variabilidade no desempenho escolar, podendo ser atribuída à qualidade da liderança distributiva que, segundo Antunes & Silva,(2019, p. 29) "não se limita aos diretores, mas antes procura envolver o maior número de membros da organização escolar, que promove uma cultura de valorização e desenvolvimento das pessoas, mediante a participação na tomada de decisões levando-as, assim, a um maior empenho na colaboração e no crescimento organizacional". Além disso, quando a liderança é coletiva, amplamente distribuída e conectada em redes com a comunidade, permite o alcance dos objetivos organizacionais (Bolivar, 2020).

Desta feita, a escola só consegue alcançar os resultados de qualidade no processo educacional, se a efetividade da escola tiver uma liderança que também produz efeito e vai ao encontro das expectativas das partes interessadas (Lück, 2012). Atualmente, a preocupação com as questões da gestão e liderança escolar, a nível global, consiste na procura constante da melhoria do desempenho escolar, tanto dos professores como dos alunos. Para que isso seja uma realidade efetiva, é imprescindível assegurar a autonomia de cada escola, que deve ser articulada segundo um processo de liderança da gestão escolar, de acordo com os novos

modelos de governação e de responsabilidade, que facilitem a configuração de uma cultura de aprendizagem nas organizações educativas (Bolivar, 2020).

Uma liderança que tenha o desenvolvimento de conhecimentos e de competências específicas sobre a forma de liderar, potencia um grau de eficácia superior (Cabral & Alves, 2020), é necessária e deve ser promovida por todos os órgãos competentes. Assim, apoiando-se em estudos de caso e investigação de melhoria de liderança escolar, Bolivar, (2020), propõe que a melhoria de liderança escolar tenha quatro grandes linhas de ação: i) (re)definir as responsabilidades de liderança escolar; ii) distribuir a liderança; iii) desenvolver competências para uma liderança eficaz; e iv) tornar a liderança numa profissão atraente. Com efeito, os líderes escolares marcam diferença na aprendizagem, desde que tenham autonomia para tomar decisões importantes sobre adaptação do currículo às necessidades locais, promovendo trabalho em equipa entre professores e participando no ensino, na supervisão de docentes, na avaliação, e no desenvolvimento profissional. Posto isto, o autor reforça ainda que os gestores educativos na liderança escolar devem ter uma compreensão de diferentes estilos e dinâmicas de liderança escolar, não só dos seus impactos previsíveis na qualidade dos resultados educativos mas também dos conhecimentos relacionados com inclusão e qualidade, mudanças e melhorias educativas, currículo, avaliação, práticas de ensino e aprendizagem, desenvolvimento profissional, políticas e normativos nacionais e locais de educação, gestão de projetos educativos entre outros (Bolivar, 2020). Na verdade, estas são as características pelas quais uma liderança deve existir na escola, dado que, o ensino de qualidade orientado para todos os alunos, permite que estes aprendam o máximo possível, sendo essencial garantir uma cultura escolar onde exista diálogo, confiança, respeito, ética, profissionalismo, espírito de trabalho e de equipa, proatividade, gosto pela aprendizagem, equidade, entusiasmo, expectativas elevadas, autenticidade, amor pelo trabalho, empatia, entre outros aspetos.

Na mesma linha de pensamento, Bolivar (2006), destaca que, dentro da política da gestão educacional, é possível e necessária uma abordagem que permita capacitar as escolas para o seu próprio desenvolvimento. Portanto, a liderança educacional centra-se nas práticas que têm impacto no desenvolvimento e melhoria da organização, nos docentes e, finalmente, na aprendizagem dos alunos. Assim, a liderança escolar é o segundo fator que mais influencia a aprendizagem dos alunos, sendo ultrapassado pelas práticas de ensino em sala de aula (Cabral et al., 2020). Desta forma, a literatura destaca a importância da gestão escolar no desenvolvimento académico dos alunos e na promoção da participação social na educação (Jabonero & Troster, 2019), sendo que esta abordagem salienta o conceito da liderança escolar.

Como tal, a liderança no contexto escolar refere-se a um conjunto de atitudes, conhecimentos, habilidades e competências que permite que os agentes responsáveis pela gestão das escolas cumpram com as suas responsabilidades, resolvam conflitos, gerem inovações para alcançar a melhoria (Jabonero & Troster, 2017) . Assim, podemos constatar que o líder deve estar empenhando em desenvolver capacidades desejadas por todos os membros que constituem a comunidade educativa a partir de uma perspetiva cultural colaborativa. A partir desta visão, "os líderes escolares, enquanto responsáveis pela construção do projeto escolar, além de serem administradores, devem catalisar a criação de uma visão distribuída da orientação estratégica para a comunidade escolar" (Jabonero & Troster, 2019, p. 14). Este contexto, refere que um diretor ou uma diretora das escolas angolanas, no seu ofício de liderar a escola, deve conseguir criar impactos significativos nas aprendizagens dos alunos.

1.3. Estilos de liderança

De acordo com Lück (2012), existem três teorias amplamente estudadas, relativamente à gestão escolar: 1) a teoria dos traços de personalidade, essa teoria sugere que certos traços de personalidade e características são inerentes aos líderes eficazes; 2) teoria comportamental, uma teoria diferente da teoria dos traços, cujo foco se orienta para as ações e comportamentos dos líderes; 3) Teoria situacional ou contingencial, que que não existe um único estilo de liderança eficaz para todas as situações e que a eficácia da liderança depende da adequação entre o estilo do líder e as demandas da situação.

Segundo o mesmo autor, destacam-se as características de habilidade de comunicação, maturidade social e psicológica e o empreendedorismo social, enquanto competências fundamentais de um líder (Lück, 2009). Nesta perspetiva, os líderes são capazes de identificar e relacionar-se bem com pessoas com quem interagem, utilizando técnicas de comunicação verbal e não verbal adequadas, de forma a alcançar os seus objetivos com determinação e o desenvolvimento contínuo na instituição escolar. Assim sendo, estas características permitem habilitar as pessoas no caso em estudo, os professores, para saberem exprimir as suas ideias no momento adequado, assumir voluntariamente as novas responsabilidades e aceitar os riscos na tomada de decisões, permitindo agir com segurança para enfrentar as adversidades. Outra característica é saber aproveitar toda e qualquer oportunidade para a promoção da aprendizagem em função do conhecimento, de forma a que todos os envolvidos no processo sintam o crescimento pedagógico e melhorem o nível de conhecimento a partir das ações realizadas em conjunto (Lück, 2012).

A teoria do estilo de liderança, baseia-se numa perspetiva onde o poder é centralizado ou distribuído no ambiente de liderança, tendo três estilos referenciados: autocrático, democrático e o laissez-faire (Lück, 2012). Segundo o autor, o estilo autocrático destaca-se pela centralização do poder e a tomada de decisões de forma unilateral, onde o líder assume o controlo total da sua envolvente, enquanto num estilo democrático as decisões são tomadas com a participação de uma equipa, na qual todas as opiniões são consideradas. Por outro lado, o estilo laissez-faire não disponibiliza de uma direção, sendo que os membros da equipa possuem abertura para tomar as suas decisões, de acordo com o que considerem ser a melhor opção, mas fazem-no sem a orientação estratégica e mobilizadora do líder (Lück, 2012).

Por outro, temos a teoria situacional de liderança, que tem como foco a liderança resultante de diversas situações e desafios, estimulando as pessoas a tomarem a iniciativa para a resolução dos problemas. Esta abordagem orienta a atenção sobre a situação e não sobre o líder e na sua forma de liderar. Adicionalmente, colocam-se em segundo plano os traços de personalidade, sendo que, enquanto a abordagem incentivadora da liderança, difere do estilo laissez-faire, dado que adota uma atitude empreendedora em relação à cultura, indo além do cargo que procura ou que ocupa (Lück, 2012).

No panorama empresarial, a literatura aborda diversos tipos de liderança. Numa primeira fase, encontramos três práticas ou estilos de liderança Chiavenato, (2003a):

1. Autocrático: líder que decide sozinho, define e coordena tarefas, anula a criatividade, impessoal dominador;
2. Liberal (laissez-faire): abordagem em que os liderados decidem, definem e coordenam as atividades, sendo que o líder se assume como ausente;
3. Democrático: é um líder com uma visão de decisão partilhada, define estratégias, dá espaço aos outros, orienta e apoia.

Goleman (2020), por sua vez, reforça a existência de seis tipos de liderança: "liderança autoritária que mobiliza as pessoas para uma determinada visão; líderes *afilhativos* que criam laços emocionais e harmonia; líderes democráticos que obtêm consenso através da participação; líderes *pacesetting*, isto é, que impõem o ritmo do trabalho, esperam excelência e auto-orientação; líderes *coaching* que desenvolvem as pessoas para o futuro e líderes coercivos que exigem obediência imediata" (Goleman, 2020,p. 43).

Nas dimensões da liderança, Lück (2012) faz referência a alguns tipos de liderança: como a transacional, a transformacional, a compartilhada, a coliderança, a educativa e a integradora ou holística.

Por sua vez, outros autores como Ferreira & Torres (2012), destacam quatro modelos de cultura e respetivos valores: consensual, prospetiva, racional e hierárquica, articulados com alguns estilos de liderança, que podem coexistir na organização, tais como: "Liderança transacional[1] e transformacional[2]. Desta feita, os autores chamam-lhes de estilo de gestão e liderança em contexto escolar" (Ferreira & Torres, 2012, p. 92).

Por outro lado, surge também "o estilo de liderança hierárquico[3], tributário do modelo burocrático weberiano, sendo regulado pelas regras formais, relacionadas com a dinâmica burocrática da organização e com a perspetiva integradora e diferenciadoras" (Ferreira & Torres, 2012). De outra forma, o estilo democrático[4] de gestão segue o modelo de liderança compartilhada entre os membros da organização escolar ou da comunidade escolar. Entendemos que a cultura organizacional é participada mediante o desenvolvimento de competências pela partilha de decisões e ações que transformam positivamente, o modo de ser e de fazer na escola. Nesta linha de raciocínio, Oliveira & Menezes (2018) referem que o princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos. O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas.

Atualmente, o estudo sobre o perfil do diretor de escola tem sido motivo de grandes discussões, relativamente às competências necessárias e à formação exigida e adequada aos

[1] No eixo vertical, associamos ao polo controlo/centralização a liderança *transacional* (Cfr. Bass, 1985) cujo líder dirige e motiva os liderados em direção a objetivos por ele definidos, clarificando os papéis e a exigência das tarefas, não abdicando, contudo, do exercício do controlo e da centralização do poder (Ferreira & Torres, 2012, p. 92-93).

[2] Por sua vez, ao pola flexibilidade/descentralização, associamos a liderança *transformacional*, que enfatiza a confiança nos atores organizacionais e a sensibilidade às suas necessidades, promovendo e defendendo os valores da justiça e da equidade em todos os níveis da vida institucional e social, descentralizando o poder e estando disposto a aprender com as experiências (Ferreira & Torres, 2012, p. 92-93)

[3] Com algumas semelhanças em relação ao estilo de liderança racional, no que respeita à centralização do poder, à organização hierárquica das estruturas e do controlo da organização, o estilo de liderança hierárquico caracteriza-se pela previsibilidade e atitudes de conservadorismo, apostando na coordenação e manutenção da organização sem perspetivas de mudança. A ação dos atores organizacionais é regida, na maior parte das situações, por procedimentos formais, sendo o seu líder especialista nestes mesmos procedimentos e nas regras, preocupando-se com o controlo dos prazos e com a estabilidade dos resultados. A autoridade assenta nas regras e não na pessoa do seu líder. As decisões são tomadas após análise dos factos. (Ferreira & Torres, 2012, p. 91-94)

[4] Quanto ao estilo de liderança democrático, há um investimento na descentralização do poder e nas interações baseadas na discussão, participação e defesa dos princípios da igualdade de oportunidades, da justiça e da equidade. O líder democrático é perspetivado como um facilitador ou colaborador e age no sentido de promover a participação de todos os atores organizacionais nos processos decisórios, respeitando as autonomias individuais e de grupo. Os objetivos da organização são determinados por consenso Oliveira & Menezes (2018).

novos desafios, inerentes a esta função. Desta forma, as novas formas de liderança surgem com a implementação da gestão democrática (Oliveira & Menezes, 2018), ou seja, o novo modelo de diretor escolar exige um perfil mais democrático.

Compreende-se que, na atualidade, existe uma orientação para uma direção escolar que acredite na educação, contemplando a sua especificidade como processo pedagógico e a sua dimensão democrática. Com efeito, defende-se que o gestor educacional deve gerir a escola em conjunto com a comunidade escolar, procurando atender às suas necessidades. Assim, o diretor precisa de desenvolver as suas competências dentro das novas condições da reestruturação das exigências da sua função (Ferreira & Torres, 2012).

Neste contexto, Oliveira & Menezes (2018) apresentam um estudo, no qual exibem um levantamento teórico de autores que discutem a reestruturação da função na Europa, onde, em diversos países, mais do que um bom gestor, o diretor deve ser também uma espécie de "animador pedagógico" na procura de indicadores da política pedagógica, ao mesmo tempo que deve atuar como um "agente de mudança", do sistema educacional vigente.

Segundo o estudo de Costa & Castanheira (2015), observou-se que muitos autores que defendem a liderança educativa e pedagógica, assim como, uma liderança participativa e colaborativa, interpretando criticamente a realidade. Acrescentam ainda, que a adoção do carácter educativo e pedagógico da liderança escolar constitui uma dimensão importante para a construção de um quadro teórico-conceptual, que suporta e informa o desenvolvimento destes processos, e cuja presença nas diversas práticas das organizações educacionais não pode ser menosprezada.

Adicionalmente, na reflexão sobre a equidade nas políticas públicas de educação, defende-se que "a liderança distribuída para a equidade como principal instrumento de promoção da equidade na escola, incorpora explicitamente os valores da democracia, a aprendizagem holística e justiça social" (Borges et al., 2017, p. 293). Por outro lado, o modelo de liderança transformacional defendido por Leithwood & Jantzi, (2005); Leithwood (2009) remete para matrizes de inovação e mudança organizativa, em que a influência do líder é distribuída transversalmente em toda a organização, sendo o poder diluído por todos os que, dentro da organização, consigam inspirar e mobilizar os outros.

No contexto educativo, as partes interessadas (pais, alunos, investigadores, professores, políticos, ou seja, toda a comunidade educativa) pretendem dinamizar escolas melhores e mais justas, onde a participação da comunidade na gestão constitui um dos principais fatores de melhoria da qualidade da educação nas escolas. Este processo, exige do diretor uma formação adequada para dar resposta às necessidades. Assim, o diretor, enquanto agente de mudança do

sistema educativo, deve promover maior comunicação, reconhecimento dos esforços individuais e de equipa, com capacidade de aceitação de sugestões e críticas construtivas, visando a sua melhoria.

Desta forma, é necessário que exista uma base de referência de liderança e gestão escolar de acordo com as principais características da liderança:

"conhecimento e compreensão das dinâmicas de liderança; exercício de uma liderança instrutória/pedagógica; exercício de uma liderança distribuída; desenvolvimento de recursos cognitivos e /ou psicológicos; desenvolvimento de competências sociais e interpessoais; compreensão e comunicação do contexto político e social externo. Na abordagem à gestão escolar e ação estratégica, deve ser promovida a gestão estratégica e eficaz de operações e recursos; o desenvolvimento de uma cultura/comunidade de aprendizagem profissional; gestão do clima escolar, atenção e apoio à comunidade escolar; foco no sucesso académico e bem-estar de cada aluno e desenvolvimento organizacional; promoção das dinâmicas de autoavaliação e prestação de contas. Por fim, a gestão da sala de aula deve considerar a gestão curricular, práticas pedagógicas e supervisão e a monotorização do currículo" (Cabral & Alves, 2020, p. 170).

Com a introdução de estudos sobre liderança nas organizações escolares procura-se reforçar a inovação no ensino e na aprendizagem, caracterizada por um sistema ainda extremamente marcado por processos e práticas burocráticas, de balcanização disciplinar, de fomento na sala de aula por transmissão oral massiva de conhecimentos, onde os alunos estão sentados e são identificados como armazéns de informação (Gil et al., 2020). Neste contexto, deve promover-se uma mudança e uma liderança nas organizações escolares onde se ensine e se aprenda a pensar em ambiente de sala de aula.

As revisões teóricas realizadas sobre liderança nas organizações escolares, demonstram a pertinência de três perspetivas ou modelos: a transformadora, a instrutória e a distribuída ou partilhada (Gil et al., 2020), sendo os tipos de liderança desenvolvidos na presente investigação. Desta forma, identifica-se o grande desafio de articular estes quadros teóricos, importantes para orientar a nossa investigação sobre as práticas de liderança nas escolas do primeiro ciclo do ensino secundário de Benguela, de uma forma transversal e holística, privilegiando assim o foco principal da liderança centrada no ensino e aprendizagem dos estudantes, que passaremos a discutir exaustivamente.

Considerando o contexto da realidade escolar angolana, a autonomia das escolas nos aspetos administrativos, pedagógicos, financeiros e os processos de descentralização e

modernização do sistema educativo, a realidade demonstra-se distante das reformas necessárias para melhorar a qualidade da educação.

Assim, dado que as escolas enfrentam desafios significativos devido à limitada capacidade institucional e ao fraco apoio técnico "embora o quadro legal permita certo grau de autonomia, as escolas dependem em grande parte das diretrizes e recursos do governo" (Gonçalves, 2020, p. 45).

Com a finalidade de responder às questões deste estudo, pretende-se caracterizar os tipos de liderança (autoritária, liberal, democrática, transformadora, instrutória, distribuída e pedagógica), analisando de que forma cada abordagem contribui para a gestão e a eficácia organizacional, em particular, no contexto escolar. Por isso, as referências clássicas e contemporâneas, enfatizam as características de liderança autoritária: o líder autoritário centraliza a tomada de decisão e espera obediência incondicional; enfatiza altamente o controlo e supervisão das atividades é muito rígido neste aspeto; e pouca participação nos processos decisórios da vida escolar (Lewin et al., 1939). Esta prática de liderança traz consigo algumas consequências menos abonatórias para os colaboradores tais como, a obediência por medo, ausência de participação, a dependência do líder e a baixa autonomia. No caso da liderança liberal, esta é caracterizada pela autonomia, os seus subordinados gozam de grande liberdade para tomar decisões e executar tarefas; pouca intervenção; a figura do líder apenas intervém quando for solicitado. Por outro lado, a liderança democrática, incentiva a participação ativa, colaboração, e comunicação aberta e bilateral.

1.4. Liderança pedagógica e aprendizagens dos alunos

Depois desta alusão aos perfis de liderança, importa explorar com detalhe os conceitos de liderança transformadora, instrutória, distribuidora sem esquecer a liderança pedagógica. Desta forma, é justo que façamos um breve aceno ao quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. Nos finais do século XX, os estudos de liderança centraram-se sobre a liderança nas suas características específicas, funções ou nos efeitos dos estilos de liderança individuais. Grande parte das investigações nas organizações escolares focaram-se exclusivamente no diretor da escola (Gil et al., 2020).

Assim, a revisão da literatura permite-nos afirmar que nestas últimas décadas, a liderança no contexto escolar, tem contribuído de forma peculiar para a melhoria das escolas e para a aprendizagem dos alunos. Esta estratégia permitiu observar a evolução do conceito de liderança para aprendizagem, que engloba características dos modelos de liderança instrutória, transformacional e partilhada (Cabral et al., 2020; Cabral & Alves, 2020).

Segundo o estudo de Gil et al., (2020), a liderança transformadora tem o propósito de inspirar e motivar os funcionários da instituição escolar a atingir níveis mais elevados de desempenho e compromisso com os objetivos que a organização escolar preconizou. Um tipo de liderança que é caracterizado pela capacidade de promover mudanças visíveis e consistentes na cultura e na prática da organização escolar, que comunica uma visão clara e inspiradora para a organização na globalidade (Bass, 1985; Leithwood et al., 2004).

"A evidência empírica mostra que a liderança transformacional promove admiração, confiança, respeito, lealdade e melhores desempenhos nos colaboradores escolares"(Gil et al., 2020, p. 62). Um estilo que exige do líder um trabalho em equipa e que visa identificar necessidades de mudança para as executar de forma comprometida, sendo que o autor propõe quatros dimensões:

"*Na influência idealizada, apelando aos colaboradores ideias coletivas de grande significado coletivo com metas desafiadoras a longo prazo. 2) na influência Inspiradora promovida pelo líder se dar como modelo aos colaboradores, criando um sentido de pertença, um clima ético provendo maior maturidade moral nos colaboradores e por fim transcender os interesses pessoais; 3) conhecer os colaboradores de modo personalizado, seus talentos, pontos fortes e fracos, capacitá-los ou seja facultando coaching individual e orientação; 4) estimular a apetência intelectual e manter as expetativas positivas, acreditando que irão dar seu melhor, estimulando a exceder os seus níveis normais de desempenho e desafiá-los a assumir maiores responsabilidade"* (Gil et al., 2020, p. 62).

A liderança transformacional na gestão escolar constitui um conceito amplamente discutido e valorizado devido à sua capacidade de promover mudanças positivas e inspirar um desempenho considerado entre os membros constituintes da comunidade escolar. Lück (2012), na sua obra sobre a liderança escolar, dá especial relevância à liderança transformacional, que envolve inspirar e motivar os seguidores a transcender aos seus interesses pessoais pelo bem da organização escolar. Portanto, este estilo de liderança é considerado como particularmente eficaz nas escolas, porque promove um clima de inovação, compromisso e de responsabilidade. Assim outros autores como Gomes & Cruz (2007) destacam as principais características que distinguem os líderes transformacionais:

1) Visão clara: Os líderes transformadores distinguem-se pela visão clara e inspiradora do futuro que desejam alcançar. Eles têm a capacidade de comunicar esta visão de festa e visão de forma para que todos os membros da escola se sintam motivados e inspirados a trabalhar em prol desses objetivos comuns (Gomes & Cruz, 2007).

2) Influência idealizada: os líderes transformacionais agem como modelos de comportamento e exibem elevados padrões éticos e morais. Ganham respeito e admiração dos colegas pela sua consistência e integridade (Bass & Avolio, 1994).

3) Valorização individual ou personalizada: os líderes transformacionais prestam atenção personalizada às necessidades de desenvolvimento de cada membro da escola. Estes líderes trabalham como mentores, promovem o crescimento profissional e pessoal dos seus colaboradores (Leithwood & Jantzi, 2005).

4) Estimulação intelectual: Estes líderes incentivam a inovação e a criatividade, desafiam as suposições existentes e promovem novas abordagens para a resolução de problemas. Estes líderes criam um ambiente onde o pensamento crítico e a aprendizagem contínuas são incentivados.

5) Comunicação eficaz: os líderes transformacionais utilizam o poder de comunicação eficaz para prodigalizar uma visão motivadora, fomentam o entusiasmo entre os membros das escolas. Estes líderes estabelecem metas desafiadoras, mas alcançáveis, que motivam todos a trabalhar em conjunto para alcançar um desempenho superior (Gomes & Cruz, 2007).

Portanto, as características apresentadas destacam-se pela capacidade dos líderes transformacionais de incentivar uma cultura de alta performance e de desenvolvimento contínuo dentro das escolas, através de uma liderança baseada na inspiração ética, inovação e consideração individual. Assim, é possível afirmar que caso a gestão se limite a praticar uma liderança no sentido transformador, promove e envolve os outros numa perspetiva de mudança e melhoria da organização (Bolivar, 2001).

No entanto, "existem poucos exemplos de estratégias consideradas transformadoras, ainda que sejam desejáveis para todos os coletivos, a partir da sua relação quotidiana com as escolas, verifica-se que quando os diretores se iniciam no exercício da função diretiva acabam sendo domesticados pela própria dinâmica do centro escolar. Deixam de ter o seu próprio projeto e fazem tarefas que visam essencialmente, manter a situação" (Bolivar, 2001, p. 32). Nesta linha de pensamento podemos encontrar também uma das barreiras que alguns diretores das instituições de ensino em Benguela enfrentam: dependência orçamental, carência de infraestruturas, pressão partidária, influência política, sem iniciativa pessoal, proibidos a sonhar fora da caixa.

Não obstante, existem dimensões e abordagens transformadoras que não se podem ignorar tais como: desenvolver uma visão e partilhá-la, motivar com expectativas, mobilizar pessoal, etc (Bolivar, 2001). Neste contexto, Bolivar (2001) diz que a atuação dos indivíduos não deve ser limitada à transformação do domínio organizativo e cultural, dado que se pretende incidir

também numa mudança do plano de trabalho quotidiano. Assim, "a ação transformacional considera implicações e o compromisso do corpo docente, mas também uma pressão externa para monitorizar os resultados obtidos nas alterações efetuadas, dado que pode haver um diretor esplêndido, excelente, com capacidade de iniciativa, com competências e ideias objetivas" (Bolivar, 2001, p. 32). Esta hipótese é uma boa condição prévia para gerar dinâmicas internas, no entanto, se o corpo docente que trabalha na escola não considera a existência de pressões externas, a ação de transformação perde-se (Bolivar, 2001).

Assim, a gestão escolar, nos tempos que correm, refere o conjunto de atividades administrativas e a organização de recursos, de forma a incluir o seu impacto na prática de ensino, no desenvolvimento académico dos alunos e na promoção da participação social na educação (Jabonero & Troster, 2019).

Pela análise do conceito de liderança, a liderança instrutória foi largamente debatida por Hallinger & Murphy (1985), sendo, na verdade, uma abordagem centrada na melhoria do ensino e da aprendizagem nas escolas. Este conceito engloba um conjunto de funções e responsabilidades que líderes escolares, em particular, os diretores, devem adotar para garantir a eficácia educativa. A liderança instrutória implica um estilo cuja metodologia se centra, exclusivamente, em princípios e estratégias escolares do topo para a base. Esta abordagem considera a gestão do currículo e a instrução escolar um exercício de liderança instrutória, uma vez que é direta e "estrita", quando se circunscreve a ações imediatas relacionadas com a instrução (instrução no âmbito curricular ou observação em sala de aula). De forma amplificada, a sua ação possui um foco nas ações imediatas, isto é, relacionadas com o contexto de instrução (a disponibilização de recursos ou promoção de um clima social de escola facilitador das aprendizagens (Gil et al., 2020, p. 63). Segundo Hallinger & Murphy (1985), a liderança instrutória é uma prática que destaca um papel ativo do líder escolar na orientação e apoio ao processo educativo. Pelo que, desde o início do milénio, o conceito tem merecido diversas críticas por se centrar muito no papel heroico e individual do diretor. Neste quadro, a liderança instrutória reforça a posição do diretor, enquanto o único líder instrutório, portador nominal da responsabilidade sobre os objetivos da escola, a supervisão pedagógica e desenvolvimento da instrução para melhorar o desempenho escolar. Esta liderança passa pela supervisão pedagógica e pelo desenvolvimento da instrução, bem como a colaboração entre diretores e professores em torno das matérias letivas e desenvolvimento do currículo, no propósito de melhorar a qualidade de ensino e o desempenho dos alunos (Marks & Printy, 2003). "Apesar desta evolução, o conceito de liderança instrutória é redutor no papel dos diretores. Esta situação surge, dado que

um papel mais vasto requer uma visão mais integrada e dinâmica das funções administrativas e instrutivas." (Gil et al., 2020, p. 63).

Estes líderes devem formular objetivos claros e estabelecer metas específicas e mensuráveis que orientem o trabalho escolar. Os líderes instrutórios devem garantir que os currículos estejam em conformidade e alinhados com os objetivos educacionais.

Na mesma linha de pensamento Robinson et al. (2008), reforçam que a liderança instrutória tem um impacto significativo nos resultados dos estudantes, com o propósito na melhoria das práticas de ensino e no desenvolvimento profissional dos professores.

No princípio do nosso milénio, Gil et al. (2020), num estudo realizado a partir de uma perspetiva orientada para liderança distributiva, deram contributos teóricos e identificaram as macros funções dos líderes instrutórios. Como tal, estes estudos permitem caracterizar a liderança instrucional como a que prioriza as aprendizagens dos alunos como foco principal; vela pelo desenvolvimento profissional dos professores, oferecendo instruções e recursos precisos; utiliza processos de avaliação sobre o progresso dos alunos e a eficácia dos métodos de ensino, criando um clima de aprendizagem com altas expectativas e aspirações, assim como, um suporte propício para alunos e docentes. Portanto, a liderança instrutória é fundamental para o sucesso escolar, pois tem um grande impacto direto na qualidade de ensino e na aprendizagem dos alunos. Os líderes eficazes são capazes de influenciar positivamente as práticas pedagógicas dos professores e, consequentemente, os resultados dos alunos (Hallinger & Murphy, 1985).

No caso da liderança distribuída, esta foi desenvolvida e utilizada, particularmente, no setor escolar com base nas teorias da atividade e da cognição distribuída e sob a influência das comunidades de prática de liderança distribuída, que, na sua origem, consideram uma abordagem analítica abrangente, em rede multinível ((Wenger, 2001). A liderança distribuída examina o exercício da liderança não apenas através dos papéis do líder, considerando cenários de atividade, discriminando-se de outras perspetivas por não focar as características ou comportamentos dos líderes. Não obstante, os autores referem que "sob designações como a liderança democrática, partilhada ou colaborativa, a aceção mais frequente é a que assimila a liderança distribuída à multiplicação de líderes designados" (Gil et al., 2020 p- 67). Neste aspeto, a liderança não se concentra necessariamente num só indivíduo, podendo ser partilhada pelo grupo: diferentes pessoas podem adotar funções de liderança distintas e a mesma pessoa pode executar diferentes papéis em diferentes momentos (Gil et al., 2020; G. Yukl,2013). Neste sentido a liderança distribuída refere-se à dispersão do papel da mesma entre vários membros de uma instituição ou organização escolar, em vez de a centralizar em um único líder.

Assim, define-se como liderança distribuída, a que reconhece um processo coletivo e partilhado entre os diversos membros da instituição. É um modelo em que a liderança não está centrada num único membro, mas por mais de um membro, colaborando assim, para atingir os objetivos comuns na instituição escolar.

A liderança distribuída pode ocorrer em várias configurações de atividade sem que corresponda a diferentes formas de a exercer, nomeadamente: a) "distribuição colaborativa, quando dois ou mais líderes desempenham as ações de liderança de modo síncrono e colocado; b) distribuição coletiva, quando as ações de liderança são interdependentes e assincronamente desempenhadas ou; c) distribuição coordenada, quando as ações de liderança são desempenhadas segundo uma sequência pré-estabelecida" (Gil et al., 2020 p- 67). Segundo a sequência da liderança distribuída, os autores descriminam três formas de liderança partilhada: 1) liderança delegada pelo líder hierárquico em várias pessoas que passam a ser responsabilizadas por matéria específica; 2) a coliderança que deriva da divisão de papéis; 3) liderança distribuída pelos pares em que as funções são divididas pelos vários membros da organização escolar. Na mesma linha de raciocínio, Spillane (2006), refere que a liderança distribuída é uma forma de liderança que não está centrada numa única pessoa, mas dispersa entre pessoas dentro da instituição escolar.

Atualmente, algumas escolas na realidade angolana, apresentam diversos desafios e complexos, como a falta de condições materiais e motivacionais para os professores exercerem as suas funções na sala de aula. Neste contexto, alguns professores trabalham em condições deploráveis, não são valorizados pois recebem salários míseros e com atrasos. Angola insights no seu estudo carateriza 8 principais problemas da educação em Angola que constituem para a liderança escolar angolana um grande desafio que compromete a qualidade e o acesso ao ensino, limita eficácia no processo de ensino e aprendizagem dos alunos: 1 a falta de infraestrutura adequada. 2 Deficiência no fornecimento de recursos didáticos. 3 Desigualdades no acesso à educação. 4 qualidade de ensino e formação de professores, 5 Taxa de abandono escolar. 6 Desafio da educação inclusiva. 7 Desempenho académico e currículos não alinhados a necessidade de marcado de trabalho. 8 Investimentos e políticas educacionais (Insgits, 2024).

Como tal, dada a importância deste tipo de liderança, a sua ausência nas escolas angolanas não só se limita aos gestores ou diretores escolares, mas procura envolver um maior número de membros da instituição escolar. Assim, "a liderança é um facto, gostemos ou não; a liderança é, portanto, um fenómeno distribuído, não sendo uma característica exclusiva de uma pessoa no topo da organização escolar, pois ela assenta nas interações entre pessoas e as suas situações" (Antunes & Silva, 2019, p. 29).

As políticas educativas que se centram nas aprendizagens curriculares identificam o topo da organização escolar como uma liderança instrutória, centrada no ensino e nas práticas profissionais que promovem mais e melhores aprendizagens para os alunos.

Neste sentido, refere-se uma liderança que no exercício das suas funções, influencia e possui um papel importante no processo de ensino e aprendizagem do aluno, contando, realmente, com a intervenção dos professores na sala de aula e na integração da equipa pedagógica. Segundo os autores, Gil et al., (2020), a liderança distribuída representa um retrocesso epistemológico relativamente à abordagem analítica – heuristicamente inovadora dado que mantém uma orientação inclusiva do diretor da escola para o exercício de uma liderança plural, que perpetua uma tradição assente numa perspetiva entre os que influenciam e os que são influenciados. Assim, os autores consolidam as diferentes abordagens:

"A abordagem analítica da liderança distribuída traduz o paradigma da intercompreensão na medida em que o nexo que determina o coletivo sobressai dos processos socialmente construídos por múltiplos atores que pelo seu agir estabelecem um sistema de ação onde se cruzam, e para o qual contribuem, agência por delegação coletiva fazendo foco nos conteúdos e no significado das atividades, embora tacitamente se admita comportamentos de influência social. Neste sentido a liderança é vista como dinâmica emergente, fenómeno de rede múltiplo orientada para fabricação de futuras escolas dado o horizonte de melhoria do ensino e das aprendizagens" (Gil et al., 2020, p. 80).

Posto isto, observa-se uma formulação que evidencia uma autoridade que pretende criar uma liderança com uma qualidade de liderança multinível, coletiva e mais participativa, acima de todas as expectativas na organização escolar.

Assim, a teoria de liderança distribuída oferece papéis e funções tanto aos líderes formais como informais. Harris (2008), discute a importância da liderança distribuída nas escolas e destaca o papel dos líderes formais e informais e as dinâmicas de colideração. Os líderes formais, como diretores e administradores desempenham um papel crucial na estrutura e direção estratégica da escola, incluindo a definição de uma visão assente no desenvolvimento e comunicação; definir metas e objetivos estratégicos alinhados com essa visão; coordenação e alinhamento; apoio e desenvolvimento do líder entre os membros da escola; fornecer suporte e recursos para que os líderes informais possam desempenhar os seus papéis efetivamente. No caso dos líderes informais, estes são aqueles que, sem ocupar uma posição oficial de liderança, emergem como influentes devido a sua habilidade, conhecimentos ou relacionamentos. No mesmo estudo, Harris (2008) destaca quatro papéis de líderes informais:1) influência e mobilização: o líder informal, faz tudo para influenciar colegas, mobilizar e apoiar, atua como

incentivador de mudanças dentro das escolas. 2) Mediador e facilitador da comunicação entre membros da escola. Mediador de conflitos e promove um ambiente de trabalho harmonioso. 3) Inovação e melhorias: identificar oportunidade para inovar e melhorar os processos e práticas. Implementa soluções criativas para problemas organizacionais. 4) Ele é mentor e suporte: o líder informal oferece orientação e suporte informal aos colegas.

Desta forma, a implementação da liderança distribuída no contexto das escolas do primeiro ciclo do ensino secundário pretende, acima de tudo, melhorar os resultados educacionais e o desenvolvimento profissional dos professores. Nesta perspetiva de liderança distribuída, Gronn, (2002), identifica os seguintes benefícios da liderança distribuída: a promoção da inovação e criatividade, a flexibilidade a capacidade de adaptabilidade organizacional e o desenvolvimento de competências, nas organizações escolares, pois as organizações com liderança distribuída são mais ágeis e capazes de se adaptar rapidamente a mudanças externas devido à descentralização de tomada de decisões.

Com efeito, a liderança distribuída tem merecido um estudo amplo em diferentes realidades e sob perspetivas variadas. Assim os autores, Gil et al. (2020); Hallinger (2012); Harris (2014); Spillane (2006), proporcionam visões relevantes sobre os papéis e implicações reais, deste modelo de liderança, tal como: a mobilização de capacidades coletivas, visando melhorar o desempenho escolar. Esta abordagem representa o modelo de liderança em falta na realidade escolar angolana, dado que para além de criar um ambiente sadio, aumenta o compromisso e a motivação, descentraliza a tomada de decisão, valorizando assim o contributo de cada elemento da equipa. Este modelo favorece o alinhamento entre objetivos preconizados institucionalmente e práticas pedagógicas. Gil et al. (2020), apresentam dimensões e práticas no contexto organizacional através da liderança distribuída. Este tipo de liderança resulta da inovação, flexibilidade organizacional e da capacidade de resposta às necessidades externas e internas.

Neste sentido, a liderança distribuída não se trata apenas de delegar cargos ou partilhar para realizar tarefas, mas é uma forma de reconhecer que a liderança é partilhada por toda instituição para um fim sublime. Esta abordagem promove uma perspetiva de sustentabilidade institucional e resiliência, sendo resumida através do quadro seguinte com os principais papéis de liderança distribuída.

Quadro 4. Principais papéis de liderança distribuída

Papéis da liderança distribuída	Descrição	Autores
Criador de condições de liderança emergente	Organizar contextos que permitam a liderança ser exercida por diferentes pessoas na instituição escolar.	(Spillane, 2006)
Integrador de práticas situadas	Admitir que a liderança é um sistema interdisciplinar e situada, ocorre nas interações entre pessoas e o contexto institucional	
Facilitador da colaboração	Promover práticas colaborativas entre os membros da organização para alcançar objetivos comuns.	(Hallinger, 2009)
Alinhador de estratégico	Reunir e preparar recursos para dispor as práticas pedagógicas e organizacionais aos objetivos da instituição escolar.	
Mobilizadores de capacidades coletivas	Incentivo a distribuir responsabilidades e o desenvolvimento de competências entre todos os participantes	(Harris, 2014)
Promotor de envolvimento	Proporcionar um clima que valoriza a contribuição de todos os membros, alarga a motivação e a inovação na instituição	
Facilitador de Prática organizacional	Organizar o trabalho em equipa por meio de partilha de conhecimentos e da corresponsabilidade.	(Gil et al., 2020)
Fomentador de inovação	Promover a criatividade e a aptidão para trabalhos e estudos de natureza diversa, para responder às exigências internas e externas.	

Fonte: Adaptado de autores (Gil et al., 2020; Hallinger, 2009; Harris, 2014; Spillane, 2006).

O quadro acima revela como diferentes autores tratam os papéis da liderança distribuída, com destaque aos aspetos práticos, estratégicos e organizacionais da instituição escolar. Portanto, os autores convergem em referir que a liderança distribuída se baseia em práticas colaborativas, mobilização de talentos ou capacidades coletivas e na correlação entre os funcionários.

Por outro lado, a análise da liderança pedagógica constitui uma das realidades fundamentais que marcam a diferença no desempenho da liderança nas organizações escolares. O conceito de liderança pedagógica identifica-se como um dos fatores que melhoram o ensino e a aprendizagem na ação educativa. “Entende-se por liderança pedagógica a conceção,

organização, execução, avaliação e reformulação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, capacidade de orientar/dirigir o educando/aluno, influenciando-o positivamente e estabelecendo uma comunicação eficaz através de um diálogo sobre estratégias cognitivas e metacognitivas" (Antunes & Silva, 2019, p. 30).

A liderança pedagógica é um conceito orientado para a promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem com recurso a práticas de liderança que priorizam o desenvolvimento pedagógico e a eficácia educacional (Bolivar, 2020).

Na liderança pedagógica enfatiza-se a melhoria do ensino e aprendizagem do aluno, sem esquecer a importância associada ao seu crescimento pessoal e social, contribuindo para o seu bem-estar e plena realização.

A literatura sobre a liderança pedagógica escolar, considera fundamental a abordagem com objetivo de melhorar a qualidade da educação e aprendizagem dos alunos, considerando o fortalecimento institucional das escolas e da comunidade escolar. Leithwood et al., (2004), identifica dois modelos de liderança dominantes e complementares, bem como as práticas do líder orientado para melhorar o desempenho da escola, de forma a adaptar-se às necessidades do contexto escolar. Por outro lado, autores como Day et al., (2016) expandiram a liderança pedagógica segundo oito dimensões-chave para a sua implementação bem-sucedida:

1. Definir a visão, valores e direção construindo confiança. Isto implica ter uma definição clara de visão e de valores.
2. Melhorar as condições de ensino e aprendizagem. Requer maximizar a qualidade de ensino e de aprendizagem, melhorar o clima escolar, a estrutura da instituição e as salas de aula.
3. Reestruturar a organização, ou seja, reformular papéis e responsabilidade.
4. Melhorar o ensino e aprendizagem.
5. Reformular e enriquecer o currículo.
6. Melhorar a qualidade dos professores.
7. Construir relações dentro da comunidade escolar.
8. Construir relações fora da comunidade escolar.

No âmbito da gestão escolar, a liderança pedagógica constitui o centro de melhoria e desenvolvimento, sendo reconhecido que o tipo de liderança de sucesso com capacidade de melhorar a escola e aumentar o desenvolvimento educacional de todos os alunos, recai na liderança do centro, mas não exclusivamente sob a figura (Pires, 2024). Nesta abordagem, faz sentido considerar a liderança distribuída, pois esta contabiliza estruturas de trabalho colaborativo que podem dar resposta às aspirações e expectativas dos alunos em diferentes

contextos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, os estudos realizados nas últimas décadas, fortaleceram a ideia de uma liderança pedagógica que mostrou ser frutífera na medida em que os estudantes refletem melhorias no seu desenvolvimento educativo (Bolívar, 2014; Day, 2014).

Bolívar (2010), destaca, ainda, que a liderança pedagógica centralizou as suas atenções nos processos de ensino-aprendizagem e reflete um conjunto de capacidades vinculados no exercício da gestão escolar.

A liderança pedagógica é essencial e necessária para a melhoria dos desempenhos dos alunos e, consequentemente, para o desenvolvimento dos professores. Na sua obra mais recente, Bolivar (2020b) realça a importância da liderança pedagógica que é distribuída e partilhada, onde os líderes educacionais não atuam de forma isolada, mas sim como parte de uma rede de liderança dentro da escola.

Real (2019), destaca as capacidades de liderança pedagógica para a melhoria da escola e dos seus âmbitos, bem como a capacidade de liderança pedagógica. Assim encontramos dentro do contexto da liderança pedagógica os níveis de realização e dinâmicas, sendo fundamental identificar as características inerentes à liderança pedagógica:

"Capacidades de liderança pedagógica: estabelecer diretrizes comuns; estabelecer níveis de procura; estimular o comportamento; quebrar a inércia, estabelecer mudanças e resolução de conflitos; 2) processos pedagógicos: intervenção aos programas didáticos, incentivar o trabalho por competências, estabelecer estratégia de ensino com os docentes, estabelecer processos de autoavaliação dos docentes, promover a formação pedagógica dos docentes, desenvolver a inovação pedagógica; 3) Intervenção curricular: Adaptar o currículo, desenvolvimento do currículo em sala de aula; 4) Desenvolvimento da organização: criar um ambiente colaborativo, estabelecer comunidades de aprendizagem, incentivar o desenvolvimento profissional dos professores; 5 materializar a melhoria: desenvolver o programa instrucional, estabelecer compromissos com o corpo docente, exercer influência no desenvolvimento educacional"(Real, 2019, p. 379).

Quadro 5. Capacidade de liderança. Níveis de realização e dinâmica

Fornecer orientação ↓ **Exercer influência**	Capacidade nível 1	Estabelecer um clima de bom desenvolvimento profissional e de boas práticas	**Liderança distributiva**
	Capacidade nível 2	Ativação de processos de colaboração com as boas práticas de ensino	**Formação de professores**

Ação	Capacidade nível 3	Marcar linhas, criar contextos que supervisiona (boas práticas)	**Projeto educativo conjunto**
Aprendizagem melhorada			

Fonte: Elaboração própria com base (Gago, 2006; Anderson, 2010; Day, Sammons, Hopkins, Harris et al. 2010; Bolivar, López Yáñez & Murillo 2013. citados por Real, 2019, p. 378).

A análise do Quadro 5, da capacidade de liderança permite-nos perceber a organização escolar descentralizada da figura do diretor da escola.

Desta forma, importa que os gestores transmitam aos professores um clima de desenvolvimento profissional e de boas práticas de liderança. Assim, uma liderança que tenha como centro das suas preocupações ativar os processos de participação e colaboração no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A literatura mostrou que as escolas inseridas em contextos socioeconómicos mais elevados, se encontram mais orientadas para as expectativas pedagógicas superiores, sendo assim mais ambiciosas por parte do aluno, enquanto no caso das escolas inseridas em áreas desfavorecidas, os resultados educacionais são alcançados segundo as baixas expectativas do aluno (Harris et al., 2015; Murillo, 2014).

Considerando as capacidades de liderança pedagógica e os seus níveis, podemos dizer que neste processo de influência coletiva nas organizações escolares, os professores constituem uma peça fundamental. Nas últimas décadas, a liderança dos professores ganhou um espaço significativo na literatura, dada a importância que desempenham na promoção das aprendizagens dos alunos. Na sua posição, o professor atua como um líder, ou seja, carece de competências de liderança no seio de uma turma, dado que, para além de entregar os planos curriculares, ensinar, acompanhar e avaliar os alunos, deve potenciar uma influência positiva sobre os seus alunos. Assim, o professor para ensinar precisa de ser líder na sala de aula para influenciar o aluno a dar o melhor de si. Neste sentido, *"a liderança dos professores contém várias dimensões nas suas principais atividades, as quais são caracterizadoras da sua competência, com influência sobre os seus colegas, diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as suas práticas de ensino e aprendizagem, com objetivo de melhorar a aprendizagens dos alunos e a sua realização"* (Antunes & Silva, 2019, p. 21).

Depois de identificados os conceitos, dimensões e papéis entre os diferentes tipos de líderes, importa conhecer as diferenças e semelhanças dos tipos de liderança autoritário, liberal, democrático, transformador, instrutório, distribuidor e pedagógico, através das perspetivas de (Bolivar, 2012b, 2020b; Gil et al., 2020):

- O líder autocrático verso liberal: Em situações de tomada de decisão, o líder autocrático centraliza a tomada de decisão, enquanto o líder liberal delega na sua totalidade essa responsabilidade. Na perspetiva de uso do método de influência, o líder transformador usa inspiração e motivação enquanto a liderança instrutória se orienta de acordo com dados e monitorização.

  No que diz respeito à distribuição da liderança, a liderança distribuída procura compromissos e incentiva a partilha de responsabilidades, enquanto as lideranças autocráticas e instrutórias normalmente centralizam a liderança.
- Considerando algumas semelhanças, as lideranças transformadoras, instrutórias e pedagógicas visam a melhoria contínua da qualidade educacional e dos resultados dos alunos. Relativamente às equipas envolvidas, as lideranças democráticas, distribuídas e pedagógicas promovem a participação ativa dos membros da equipa, estimulando a colaboração.

Desta forma, cada tipo ou modelo de liderança apresentado tem as suas próprias especificidades e abordagens que se adequam a diferentes contextos e necessidades organizacionais. A opção do estilo de liderança deve considerar os objetivos específicos da escola, a cultura organizacional e as necessidades dos membros da equipa. A integração de diferentes aspetos desse estilo pode levar a uma liderança mais eficaz e adaptativa (Bolivar, 2012, 2020; Gil et al., 2020).

Atualmente levanta-se a questão relativa aos recursos que a escola oferece aos adolescentes e jovens que vivem numa sociedade competitiva, ambígua, volátil e incerta, que se caracteriza por mudanças incontornáveis. Desta forma, a escola do século XXI, mais do que uma organização complexa, é um subsistema não linear onde operam interesses múltiplos – conhecimentos, aprendizagens essenciais, valores e competências (Palmeirão & Alves, 2018, p. 4). Neste sentido, a escola necessita de alargar horizontes pedagógicos que ajudem a criar um percurso para cumprir a missão e os pressupostos da escola inclusiva (Palmeirão & Alves, 2018). Segundo os autores, "a perspetiva é orientar para uma aprendizagem criativa, flexível e, em particular, para desenvolvimento humano. Protagonizar mudanças na educação, mudanças que desafiam todos e cada um a pensar a escola e os processos de ensino e de aprendizagem de forma contextualizada, criativa, competente e colaborativa" (Palmeirão & Alves, 2018, p. 5). Assim, dada a importância da liderança pedagógica e a complexidade do mundo moderno, é justo desenvolver capacidades de adaptabilidade de acordo com mudanças e resiliências, dado que "vivemos na urgência de uma reinvenção de modos de escolarização, que requer na prática alterações profundas na cultura da escola e na cultura profissional docente, socializados numa

perspetiva essencialmente didática e relacional, numa pedagogia onde predomina a exposição e a explicação do professor, a reação do aluno e a resposta em conformidade nos processos de avaliação" (Palmeirão & Alves, 2018, p. 17).

Assim, a melhor forma de promover a eficiência e a excelência numa instituição escolar, passa por considerar estas dimensões de liderança no trabalho dos professores que, no exercício da sua função, enquanto docentes, vão influenciando os alunos em contexto de sala de aula, para que a escola seja verdadeiramente um lugar de ensino e aprendizagem.

Desta forma, alguns autores referem que esta "liderança do educador/professor é importante devido aos processos de aprendizagem dos alunos, na procura de envolvimento e motivação dos docentes e da liderança formais, de forma a melhorar as práticas de ensino com vista as aprendizagens significativas dos estudantes" (Antunes & Silva, 2019, p. 21). De facto, a liderança dos professores passa por uma capacidade de mobilizar esforços e recursos, envolvendo toda a comunidade educativa para assumir responsabilidades que os comprometam a melhorar e a dar o seu melhor neste processo de ensino e aprendizagem, pois esta liderança de professores permite "motivar e envolver colegas, tratando-se de um trabalho complexo que exige paixão, sentido de missão e muita coragem para enfrentar constrangimentos daí advenientes" (Antunes & Silva, 2019, p. 21).

Assim, a liderança pedagógica constitui um fator diferenciador em escolas cujos diretores têm a capacidade de influenciar os seus professores a promover o ensino e aprendizagem dos alunos, moldando as condições para que se atinjam os objetivos a que se propuseram. Isto porque os diretores escolares que exercem liderança, são capazes de influenciar os professores nas suas expectativas, motivações, níveis de compromisso, confiança, sentido de autoeficácia e bem-estar Day et al., (2016). Ainda que o diretor não trabalhe em sala de aula, este deve estimular um ambiente e condições que favoreçam um bom trabalho em sala de aula, cujo impacto indireto se reflete na aprendizagem e no desempenho dos alunos Bolívar et al. (2013); Hallinger & Heck (1998); Leithwood & Louis (2012); Leithwood et al.(2020); Leithwood & Jantzi (2005); Leithwood (2009) afirmam que o trabalho dos líderes escolares deve ter como objetivo estimular os professores a aprimorarem os seus trabalhos, influenciando aspetos como a sua capacidade (habilidades e conhecimentos) a motivação e o compromisso. Desta forma, a liderança que influencia os professores pode marcar a diferença no desempenho das funções profissionais e, posteriormente, nas aprendizagens dos alunos. Portanto, a liderança pedagógica constitui um conjunto de processos que exercem uma influência em torno de uma visão comum, centrada nas melhorias de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Posto isto, no presente estudo torna-se essencial analisar ou identificar os líderes e as suas características, sobretudo no contexto escolar angolano, dado que o impacto de um líder eficaz pode ser profundo e permanente.

Assim a partir dos autores Bass & Avolio (1994); (Leithwood & Jantzi (2005); Robbins & Judge (2013); Spillane (2006); G. Yukl (2013) destacam-se cinco pontos principais da importância de analisar e identificar líderes e as suas características. O primeiro trata da personalização do desenvolvimento profissional: identificar os líderes e entender as suas características específicas permitindo personalizar programas de desenvolvimento profissional.

O segundo, é sobre a melhoria do clima organizacional: os líderes com características positivas como empatia, integridade e habilidade de comunicação contribuem significativamente para um ambiente de trabalho saudável e produtivo. O terceiro, visa sobre a eficácia na Resolução de conflitos: líderes com fortes habilidades e traços como assertividade e empatia estão mais e bem equipados para medir conflitos e encontrar soluções que beneficiem todos os membros envolvidos. O quarto é relativo à promoção de uma cultura de inovação: líderes com características inovadoras, como a criatividade e abertura a novas ideias, são fundamentais para promover uma cultura de inovação dentro das escolas. E o quinto é a influência no desempenho académico dos alunos: diversas investigações sugerem que as características dos líderes escolares podem ter um impacto direto no desempenho académico dos alunos.

1.5. Práticas de ensino e aprendizagens

1.5.1. Práticas de Ensino: os conceitos

Ao longo dos anos, a avaliação da aprendizagem escolar tem sido uma temática de estudo e investigação constante, em diversas dimensões, incluindo na empresarial, tecnológica, sociológica, filosófica e política. Desde os anos 90, a expressão avaliação em contexto escolar tem sido amplamente utilizada na literatura de forma a regular e melhorar as aprendizagens, sob a qual todos os processos de ensino e aprendizagem assentam (Fernandes, 2006). Trata-se de um processo de análise minuciosa e complexa interpretação de informações inerentes ao desempenho dos alunos, com propósitos de perceber o desenvolvimento individual e coletivo. Neste sentido, torna-se um processo que considera a orientação, a instrução e a promoção do progresso académico, psicossocial e emocional dos discentes. Esta forma de avaliação não se circunscreve apenas em aplicar provas ou testes padronizados, mas acresce um conjunto de métodos e técnicas tais como: a observação em sala de aula, trabalhos escritos, projetos e participação em atividades de grupo. Uma forma que captura a diversidade de habilidades, aptidões, qualidades e ou competências dos alunos, de maneira abrangente e atualizada no seu contexto (Stake, 1982; Wiliam, 2019).

A avaliação das aprendizagens não tem apenas a função de mensurar o desempenho do aluno, mas também, de proporcionar ao professor um feedback significativo, que o auxilie a ajustar a sua prática pedagógica e a dar suporte aos estudantes de maneira mais personalizada, quando necessário; e de promover a responsabilização do sistema educacional ao gerar informações sobre o progresso dos estudantes e a eficácia das políticas e práticas educacionais (Stake, 1982; Wiliam, 2019).

Assim, no exercício das suas funções, um bom líder escolar tem, necessariamente, de fazer uso das ferramentas imprescindíveis na liderança da direção escolar, de forma a orientar as práticas de ensino dos docentes que lidera, em particular, na avaliação das aprendizagens. Todo o processo neste percurso é o que podemos chamar de aprendizagem, onde o aluno vai desenvolver as suas valências e alcançar e desenvolver o seu potencial, sendo esta situação o contexto onde a aprendizagem ocorre ou aquilo que o autor vai chamar de zona de desenvolvimento proximal (Luckesi, 2014). Nesta lógica, o professor é a voz experiente, segura e também amorosa que vai ajudar com considerações, informações, estratégias, instrumentos para se fazer este percurso da melhor forma ou para ter o melhor aproveitamento durante o mesmo.

Assim, nesta perspetiva, os processos das práticas de liderança, práticas de ensino e aquisição de aprendizagens resultam de uma articulação complexa e cheia de dificuldades entre a escola e a liderança de topo – o diretor, as lideranças intermédias, os professores e os alunos (Fernandes, 2011). No âmbito das práticas de ensino e de avaliação, refere-se que:

"as dificuldades relativas à articulação e aprendizagem, a avaliação e o ensino, resultam, em boa medida, do paradigma da transmissão. Trata-se de uma articulação que exige uma profunda reconfiguração e reinvenção da vida pedagógica da sala de aula e das escolas; adicionalmente, importa considerar que a transmissão de conhecimento pressupõe um professor-funcionário ou professor-burocrata a transmitir conhecimento, e um aluno a tentar seguir o que lhe é dito (...) Os professores devem apostar na seleção e utilização criteriosa de uma diversidade de tarefas ("artefactos culturais") de forma a promover e facilitar a referida comunicação a todos os níveis, enquanto os alunos têm de participar, ativamente, nestes e noutros processos que os ajudam a aprender" (Fernandes, 2011b, p. 95).

Neste contexto, os professores e alunos devem ser ativos, o que significa estarem plenamente integrados num sistema de atividade (Engeström, 1999). Um exercício que exige do diretor pedagógico, numa primeira fase, uma cultura de gestão de escala de valores, implica o posicionamento na área que lidera, dando orientações à sua equipa para concretizar os objetivos. Estes objetivos devem ser mensuráveis e tangíveis, facilitando a vida profissional do professor. Numa segunda fase, exigem-se do professor características como o trabalho em equipa, cultura escolar e profissional e resiliência, corresponsabilidade/vocação, coragem, entusiasmo (Denílson, 2006; Goodson, 2012). Assim, a comunidade escolar deve estar unida pela mesma causa, ensino e aprendizagem dos alunos, partilhando competências, experiências e saberes (Elmore, 2008), envolvendo e motivando os alunos (Denílson, 2006).

Os alunos devem participar ativamente na construção das suas aprendizagens, o que exige dos professores uma sofisticada preparação profissional e a mobilização, integração e utilização de uma diversidade de conhecimentos e capacidades (Fernandes, 2011b). Assim, bons professores são considerados profissionais cuidadores, compreensivos, dedicados para com os problemas e a vida dos alunos, preocupados com as suas aprendizagens, mas, também, possuem boas relações com os seus pares, desenvolvendo um trabalho colaborativo (Flores et al., 2014). Assim, pode-se dizer que o professor também exerce a sua liderança profissionalmente, na medida em que tem o domínio das suas competências, sem perder de vista os pressupostos da liderança que são os valores e a visão estratégica (Fernandes, 2011b).

Segundo o autor, a evolução das teorias da aprendizagem, da avaliação e do desenvolvimento do currículo devem considerar um espaço significativo de articulações, como por exemplo, a construção de conhecimento, das dimensões da aprendizagem, da avaliação e

do ensino, permitindo uma investigação e reflexão que considere estes complexos domínios como um todo.

A formação das equipas diretivas é um aspeto crítico do sucesso escolar, tanto por parte dos diretores, como por parte de professores e das chefias intermédias de acordo com a definição de políticas bem definidas, tais como: Políticas ativas de apoio às aprendizagens e ao ensino nas salas de aula; Projeto educativo melhor elaborado e com mais significado; Professores muito bem preparados, agindo como profissionais do ensino (Fernandes, 2011b).

Assim, ao analisar estas mudanças é possível desenvolver os domínios de aprendizagem, avaliação e ensino, sendo necessário considerar os seguintes elementos mediadores profundos que podem interferir de forma muito relevante nessas mudanças: i) o background enquanto conhecimento, práticas e conceções dos professores e dos alunos; ii) as dinâmicas e os contextos, os ambientes que edificam nas escolas e as salas de aula; iii) natureza e a diversidade de tarefas que se apresentam aos alunos; iv) os papéis que os professores e alunos devem assumir no processo pedagógico (Fernandes, 2011).

1.6. Práticas de ensino e avaliação de aprendizagens

Desde sempre a missão do professor foi e continua a ser desafiadora, cheia de complexidades do qual se espera traços fortes de moral e de habilidades pedagógicas. "Espera-se hoje um professor que possua uma preparação elevada e apresente conhecimentos tanto a nível de matérias especificas como de pedagogia" (Arends, 1995, p. 27).

Ainda assim, existe uma chamada de atenção para a necessidade de mudança nas conceções dos professores (Biggs, 1998). O processo das práticas de ensino e de avaliação das aprendizagens dos alunos constitui um exercício de observação e de julgamento e feedback que deve ser entendido tanto pelo líder, como pelos professor e aluno, enquanto uma ferramenta essencial e inseparável para potenciar as competências e melhorar o desempenho de todos. Por isso, "a prática eficaz implica a capacidade de abordar as situações da sala de aula de forma reflexiva e orientada para a resolução de problemas" (Arends, 1995, p. 27).

Uma outra crítica sobre o percurso, resulta, principalmente, quando o foco das atividades escolares se encontra orientado para o final, sendo que, "durante o ano letivo as notas serão observadas, sendo que o que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos (…). São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com percurso ativo do processo de aprendizagem" (Luckesi, 2014, p. 38-39). Neste tipo de pedagogia, tanto o professor quanto o aluno ficam sempre muito focados na aprovação, sem

identificar as mais valias do processo de aprendizagem, não dando tanta importância ao que vai acontecer depois da prova ou como esse conhecimento será utilizado ao longo da sua vida.

O ensino, desta forma, fica relegado para segundo plano, não sendo considerado todo o processo de ensino e aprendizagem dado que existe uma preocupação apenas com a obtenção da nota final. Este tipo de visão educacional traz consequências para o aluno, no âmbito psicológico, pedagógico e também social, já que o aluno será sempre medido ou julgado pela nota que obtém. Neste sentido clarifica Fernandes que "avaliar não é classificar, ainda que nos possa ajudar a fazê-lo com rogar, com sentido ético e com justiça" (Fernandes, 2011b, p. 86). Afinal o que é avaliar? "Avaliar é acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino (…) Um poderoso processo que deve ajudar professores e alunos a ensinar e aprender melhor, respetivamente (…) Um processo que tanto quanto possível, deve estar fortemente articulado com os processos de ensino e de aprendizagem"(Fernandes, 2011b, p. 86). Por esta razão, urge a necessidade de sair do conceito da pedagogia de exame e partir para a segunda forma mais segura, que possa garantir a segurança e certeza de dar oportunidade à liderança escolar, aos professores e aos alunos - melhoria e qualidade do que se ensina e do que os alunos aprendem. Esta segunda forma designa-se pela avaliação das aprendizagens. Dado que, muitas vezes, pensamos que estamos a avaliar os alunos, mas, afinal, continuamos a monitorizar a pedagogia do exame.

Na mesma senda, Luckesi (2014), destaca que a avaliação tem três funções: a primeira função é de fazer um diagnóstico no início do processo, para identificação do ponto A de cada aluno, sendo designada por avaliação diagnóstica. A segunda função é a avaliação que ocorre em todo o percurso onde o professor vai recolhendo toda a informação para saber se o aluno está no bom caminho, designada por função formativa ou controladora. A terceira avaliação acontece no momento em que o professor vai pela primeira vez prestar contas ou dar a nota, designada por sumativa ou classificatória.

Nas palavras de Luckesi (2014), o ato de avaliar implica dois processos articuláveis e indissociáveis. Esta abordagem considera que o professor que não efetua o diagnóstico no início do processo, não faz o seu acompanhamento e controlo durante a avaliação que ocorre, não tendo a possibilidade de corrigir procedimentos ou planear novas atividades e, dessa forma, contribuir para melhorar os resultados. Nesta circunstância, o professor terá de aceitar os resultados e não saberá explicar porque o aluno não teve os resultados pretendidos. Por outro lado, o professor terá de utilizar recursos diferentes ou estratégias diferentes para que se alcancem os resultados, sendo fundamental efetuar o diagnóstico inicial e adaptar o percurso do aluno, de forma a efetuar pequenas correções que permitam alcançar os resultados desejados.

Assim, faz sentido afirmar que todos precisamos, cada vez mais, de aprender a avaliar aprendizagens, esta tarefa representa uma atividade essencial para a prática de liderança no meio escolar, dado que permite ao professor aprender a avaliar as aprendizagens dos seus educandos. De acordo com outro estudo Luckesi (2014), destaca cinco conceitos de avaliação:

1. A avaliação escolar deve ser estabelecida de forma processual durante todo o percurso educativo, não apenas no final deste, procurando resultados provisórios para alcançar posteriormente o melhor dos resultados.

Nesta ordem de ideias, é importante que o professor avalie e esteja sempre pronto e presente na vida do aluno, tanto no início do seu processo de aprendizagem, como durante todo o caminho. Pelo que, a avaliação que acontece só no final dos percursos, torna-se pouca efetiva dado que traz poucas possibilidades de contribuir e ajudar o aluno a aprender efetivamente, obrigando o mesmo a memorizar para tirar boa nota na prova.

2."A avaliação é um jogo de juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão" (p. 39). O professor deve estar preocupado com a qualidade de aprendizagem do aluno e não com a nota que vai ter porque a nota é a consequência do processo de ensino. Desta feita, o professor analisa os dados importantes, ou seja, provas, trabalhos, a participação do aluno em trabalhos de grupo, a realização de mapas mentais, a criação de vídeos e áudios.

3. "Avaliação realidade possibilitada. Neste contexto, é necessário verificar se estamos a alcançar os nossos objetivos, ou seja, avaliação ajuda na auto compreensão" (p. 39).. Assim, é possível ajudar tanto a compreensão do professor, bem como do aluno, de forma a identificar onde pode melhorar o seu desempenho.

4. "Avaliação é um ato dinâmico dado que ajuda a decidir o que fazer diante da realidade" (p.40). A avaliação é um ato amoroso, onde o professor acolhe a realidade tal como ela é, com os seus pontos positivos e negativos, sendo que aquele verifica e encara a realidade, com o propósito de melhorar as aprendizagens dos alunos.

5. "Avaliação promove o ato de planear e de executar, por isso, contribui para o percurso da ação planificada pelo professor, dado que o planeamento de ensino é atividade fundamental na prática educativa" (p.40). Desta feita é importante aprender a ensinar e avaliar, pois aprender a ensinar é um conjunto de procedimentos que atravessa os professores várias etapas como a preocupação com a sobrevivência, a situação concreta do ensino e as necessidades sociais e escolares dos seus alunos (Arends, 1995).

Depois desta discussão importa interrogarmos a literatura, qual é a natureza e o propósito da avaliação?

"A primeira resposta a ter em conta é que "a avaliação não é uma ciência exata nem uma mera técnica e é necessário retirar destes factos as devidas ilações. A segunda, a avaliação, em geral não se reduza a uma medida, sendo prática social sofisticada que exige participação e interação social. A Terceira, a avaliação não produz em geral resultados exatos nem definitivos; porem, devera ser credível, rigorosa e útil para todos os intervenientes no processo. A quarta, a avaliação deve ser simples, exequível, eticamente irrepreensível e facilmente compreendida por todos os intervenientes. A Quinta, a avaliação permite-nos discernir a qualidade de qualquer objeto; muitas vezes é desejável que tal discernimento seja feito com base na utilização complementar de avaliação baseada em critérios e de avaliação baseadas em na experiência e nas práticas das pessoas. A sexta, a avaliação deve ser utilizada para melhorar a vida das pessoas, das organizações e das sociedades sem que dela se deixem de retirar as devidas consequências que, normalmente, implicam a regulação e a autorregulação do avaliado"(Fernandes, 2011b, p. 87).

Ainda assim, a investigação desenvolvida por Wiliam, (2019a), demonstra que muitos professores têm conceções variadas sobre o que é a avaliação, tais como: 1) a distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa através dos instrumentos utilizados; 2) a avaliação formativa é subjetiva e a avaliação sumativa é objetiva; 3) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula.

Assim sendo, a avaliação formativa tem lugar durante o processo de ensino-aprendizagem e permite que os professores monitorizem o progresso dos seus alunos, disponibilizem feedback em tempo útil, para direcionar o ensino e melhorar o processo de aprendizagem (Boas, 2019; Stake, 1982). Por outro lado, podemos averiguar que a avaliação sumativa, ocorre no final do curso, período, semestre ou ano letivo, e baseia-se nas notas e classificações atribuídas ao desempenho dos alunos em determinados momentos. Fernandes (2011b) chama atenção o que deve interessar ao professor em termos de avaliação sumativa e em termos de balanço, não é o fato de um aluno não saber responder uma pergunta num dado dia e entrar com um balanço negativo. "o que verdadeiramente lhe devera interessar é saber: a) se o aluno ficou a saber; b) como é que ultrapassou as dificuldades; c) as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; e d) o que foi efetivamente feito pelo aluno e pelo professor pra dissipar as dificuldades" (Fernandes, 2011b, p. 94). Neste sentido avaliação sumativa tem objetivo de recolher informações acerca do que aluno sabe e aprendeu e sabe fazer, e que será utilizado para lhe atribuir uma classificação. Mas também a avaliação sumativa pode ter o propósito de um dado momento fazer um balanço do que os alunos aprenderam, mas sem quaisquer preocupações classificatórias.

Neste contexto, um dos aspetos fundamentais da avaliação formativa trata-se da promoção de aprendizagens qualitativas e consideráveis, permitindo o envolvimento dos alunos.

A avaliação formativa pode ser eficaz quando os alunos são incentivados a envolver-se, ativamente, nos processos das suas aprendizagens e, até mesmo, na construção das suas aprendizagens, isto é, inclui a autoavaliação e a oportunidade para refletirem sobre o seu nível de aprendizagem (Boas, 2019; Wiliam, 2019).

O outro aspeto importante é o feedback significativo: dar feedback qualitativo aos alunos é elemento essencial em contexto escolar. O feedback deve ser específico, descritivo e orientado para o crescimento, auxiliando os alunos a entenderem as suas áreas fortes e as outras áreas para melhorar, assim como dar orientações claras e precisas sobre como podem melhorar o seu desempenho. E, por fim, a responsabilidade e ética do uso dos resultados, garantindo a confidencialidade dos dados dos alunos, evitando assim a rotulação ou estigmatização dos alunos, usar resultados para informar decisões educacionais e políticas de forma justa e equitativa (Black & Wiliam, 1998).

Este tipo de avaliação permite que os alunos obtenham notas justas e os professores possam identificar a tendência e o padrão de todo o percurso. Além disso, a avaliação no contexto escolar deve valorizar a diversidade de métodos e técnicas pedagógicas. Esta abordagem garante que diferentes habilidades e conhecimentos do aluno sejam avaliados.

Por outro lado, importa referir que Fernandes (2006), no seu estudo relativo a uma teoria da avaliação formativa, refere que a Avaliação Formativa Alternativa (AFA), possui um papel muito significativo nas formas como os alunos se preparam e organizam ativamente para aprender e melhorar com profundidade. Assim, para Fernandes (2006), trata-se de um processo pedagógico e interativo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão.

Portanto, pode-se afirmar que a avaliação formativa para a aprendizagem é um processo sistematizado para a recolha e obtenção de informações, relativas ao que os alunos sabem e que permite, em simultâneo, regular e melhorar o ensino e as aprendizagens dos alunos. Em suma, a avaliação em contexto escolar é uma ferramenta indispensável que auxilia a melhoria do desempenho académico e crescimento global dos estudantes. Além disso, pode ser usada como uma fonte de informações completas para fundamentar a prática educativa e garantir a melhoria contínua da qualidade do ensino-aprendizagem. Por isso, “quando se verifica que o aluno não sabe o que é suposto saber a avaliação formativa é quela que deve estar presente para ajudara o

aluno melhorar, a vencer a dificuldade, com o seu esforço e o esforço do professor" (Fernandes, 2011, pp. 93–94).

Nas últimas décadas, o estudo sobre a liderança nas escolas tem vindo a revelar a sua relação com a qualidade da vida escolar (Elmore, 2008; Fernandes, 2006). Particularmente, destaca-se o impacto das lideranças formais, segundo (Lourenço, 2000).

"A liderança estatutária ou formal está associada a uma posição na estrutura de poder formal à qual correspondem comportamentos esperados de indivíduos ocupando um estatuto oficialmente reconhecido" (Lourenço, 2000, p. 2). que influenciam os professores e a sua abordagem e, consequentemente, a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Woods & Roberts (2015) sublinham a inevitabilidade da liderança ser distribuída nas escolas, sendo que, quando reconhecida e intencionalmente fomentada, esta pode ser uma estratégia de desenvolvimento social e de reforço de valores para a participação democrática de todos os implicados no processo de ensino e de aprendizagem, promovendo a qualidade e a justiça social. Posto isto, os professores devem exercer a sua liderança em aula (Flores et al., 2014) de forma a desenvolver os seus alunos, tanto durante o trabalho na sala de aula como no processo de aquisição das aprendizagens. Assim sendo, a qualidade do trabalho das lideranças formais afeta, em grande medida, o investimento que os professores fazem no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional em contextos de políticas educativas onde os centros educativos têm maior autonomia, e, paralelamente, uma maior responsabilidade pelos resultados escolares.

O êxito da liderança na aprendizagem dos alunos dependerá muito das práticas desenvolvidas com a liderança distribuída e partilhada, assim como, a sua decisão sobre as dimensões em que a escola dedica tempo e recursos. Como tal, o estudo de Day (2009), refere quatros tipos de práticas de liderança que têm um impacto nas aprendizagens dos alunos: "estabelecer uma direção (visão, expectativas, metas de grupo); desenvolver o pessoal; redesenhar a organização; gerir os programas de ensino e aprendizagem" (p. 49). Neste ponto de vista, se de facto a preocupação fundamental forem as aprendizagens dos alunos, é urgente redesenhar aquelas estruturas que fazem tudo para dar um outro aspeto da educação, melhorando sobretudo o modus operandi dos professores, que se devem sentir apoiados, motivados e estimulados no seu trabalho em sala de aula. Como tal, esta abordagem implica a orientação estratégica da liderança escolar, de forma a "redesenhar os contextos de trabalho e relações profissionais, pelo que estão chamados a ser líderes pedagógicos da escola" (Bolivar, 2012, p. 49). Assim o principal objetivo da avaliação pedagógica "é estar ao serviço da melhoria das aprendizagens e do ensino, ou seja, avaliação antes de mais tem de estar ao serviço de quem

aprende (…) ajudar os alunos e os professores a aprender e a ensinar melhor."(Fernandes, 2021, pp. 3–26).

1.7. Efeitos da Liderança sobre as práticas de ensino

Nas últimas décadas, a liderança escolar, mais do que nunca, tem revelado processos de mudança na sua governação e nos processos de tomada de decisão.

Neste sentido, é necessário considerar linhas orientadoras atuais que ditam a melhoria da educação de acordo com um paradigma orientador e imperativo ético de proporcionar a todos os alunos equidade e uma boa educação como direito básico e fundamental. Assim, a função da escola passa por organizar os complexos escolares e a liderança educativa (Tedesco, 2010), com o propósito de promover a educação para a construção de uma sociedade mais justa. A liderança dos diretores escolares deve, por isso, orientar "a transmissão de conhecimento de geração em geração, de um modo coletivo de viver e perceber o mundo, enquanto a reprodução de todo um conjunto de normas sociais, mediante as quais os homens dão força à sua existência" (Revez, 2004, p. 21).

Atualmente, o êxito ou o fracasso escolar constitui um fator crucial na vida das pessoas, sendo que qualquer política de reforma deve dirigir-se prioritariamente para organizar o sucesso educativo ou escolar para todos. Na sociedade de informação e numa economia de conhecimento, existe uma variedade de oportunidades e condições necessárias, bem como a inclusão social e a educação de qualidade para todos, devendo ser uma prioridade inadiável que só acontece através de uma liderança informada e formada. Como referem os estudos de Gonzalez et al. (2009); Murillo (2014), este serviço promove o exercício da liderança, podendo debater-se a existência de uma liderança para a inclusão social, e, por sua vez, o exercício da liderança educativa.

Atualmente, o sucesso escolar faz parte dos objetivos de toda a comunidade escolar, sendo um sucesso que se exprime pela melhoria do ensino e das aprendizagens e que garanta competências essenciais e um sistema educativo de qualidade e equitativo. Esta situação, remete para que todos os alunos, depois do ensino secundário ou do ensino obrigatório, devam ter um conjunto de conhecimentos e competências necessárias para participar na vida pública, bem como inserir-se no sistema de trabalho com a devida preparação profissional (Bolivar, 2012).

1.8. Efeitos da liderança sobre as aprendizagens

A maior preocupação de uma unidade escolar, dentro da sua articulação com a liderança, consiste em providenciar aos seus formandos e formadores mudanças para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, tal como as competências necessárias para *"evitar formas fixas de mudanças educacionais do século XX, que, por sua vez, não se encaixam no padrão rápido, flexível e vulnerável do mundo do século XXI (...) No seguimento da liderança escolar, tal como nas políticas de melhoria da educação desenvolvidas na segunda metade do século XX, têm-se revelado, progressivamente, incapazes e pouco eficientes"* (Bolivar, 2012, p. 11). Desta forma, devem ser consideradas outras sensibilidades, mais partilhadas e horizontais, redesenhar a gestão burocrática de centros educativos capazes, através de novas estruturas, para fazer face às condições mais complexas de um mundo, mais diverso onde são necessárias respostas devidamente contextualizadas (Bolivar, 2012, p. 12). Tudo isto requer novas competências, novos conhecimentos, novas habilidades e atitudes para consolidar estas mudanças.

Nos dias que correm, as mudanças globais impactam a forma de aprender, os novos paradigmas na educação, a circulação do conhecimento, a formação do ser humano, a utilização de tecnologia na sala de aula, o que contribui para aumentar os desafios na educação. Adicionalmente, a aprendizagem do passado que concentrava a sua atividade no professor passa a ser focada no aluno, o ritmo de aula que era totalmente orientado pelo conteúdo, hoje é totalmente adaptativo, uma vez que o papel do professor permite funcionar como um mediador moderado.

Posto isto, a governação do sistema de educação atualmente deve consistir em dinamizar as escolas com o objetivo de melhorar a aprendizagem de todos os alunos, sem tirar a predisposição e confiança dos professores. Assim, o grande desafio passa por sair de uma política ou governo tradicional "Top down", desde a matriz hierárquica e burocrática, até à formação do governo em rede ou de governação. Esta governação deve garantir que todas as crianças em idade escolar possam aprender, assegurando a equidade no ensino (Bolivar, 2012). Perante estes pressupostos, a questão que se coloca passa por identificar como garantir que todos os alunos possam aprender de acordo com o seu potencial. Nesta lógica, o processo de ensino deve adaptar-se para garantir que cada criança aprenda.

Esta perspetiva assenta em saber responder aos novos desafios, incorporando os atores, grupos e pessoas envolvidas nos processos de tomada de decisão (Subirats, 2010)**.** Desta forma, atualmente já se provou que o modelo administrativo e burocrático é deficitário, como afirma

Bolivar (2010), no seu estudo sobre o modelo administrativo burocrático de direção de escola herdada em Espanha, onde apresenta graves deficiências na modernidade tardia. Para o efeito, noutro estudo, o autor aconselha que "se deve ponderar quais as tarefas e responsabilidades que devem ter os diretores dos nossos centros educativos e, assim, promover as devidas alterações na sua formação, para o acesso e seleção na estrutura organizativa das escolas" (Bolivar, 2012, p. 49).

Num estudo realizado em diversos países europeus, observou-se a insatisfação com os resultados das escolas, considerados baixos, o que motivou a introdução de mudanças, como a eleição e seleção de diretores, através de uma reflexão da investigação atual sobre o tema das experiências, com destaque em países em que se verificam melhores resultados educativos. Como destaca Weinstein, "a política educacional deve partir do princípio de que somente dirigentes com uma liderança forte e determinada ou centrada na aprendizagem do aluno podem romper, quebrar a inércia e gerar em cada escola e liceu uma dinâmica em prol da qualidade" (Weinstein et al., 2010, p. 25).

Todo este processo de melhoria deve gerar uma dinâmica em prol da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, cuja intervenção requer o envolvimento de toda a comunidade educativa nos processos de ensino e não aos critérios de cada professor. De acordo com o relatório da OCDE (2010), ao longo do tempo tem-se comprovado que as mudanças na governação dos sistemas educativos têm consequências limitadas na ação educativa e não resultam sempre em melhoria dos desempenhos, embora possam ser uma função necessária para apoiar as mudanças indispensáveis.

Nos casos em que a situação é precária e os modelos tradicionais não respondem aos objetivos e expectativas, deve ser identificada uma alternativa. Assim, é necessária uma mudança com base num raciocínio sustentável e numa gestão com novos modos de regular e governar a educação. Assim, "os agentes e atores da educação devem gerar uma capacidade interna de mudanças" (Bolivar, 2012, p. 20).

Para Bolivar, existe uma nova ferramenta que permite governar longe do controlo hierárquico, com formas de operacionalização mais horizontais, consensuais e cooperativos entre atores estatais e não estatais (sociedade civil, organizações privadas, representativas etc.). Tudo isto, no seu entender, requer estruturas e processos interativos que estimulem a comunicação e a responsabilidade entre os atores envolvidos, redesenhando instrumentos e estratégias de gestão e prestação de contas:

"Na governação moderna, instituições estatais e não estatais, atores públicos e privados participam e muitas vezes cooperam na formulação e implementação de políticas públicas (...)

Em contextos complexos e em mudanças a tomada de decisão deve incluir uma pluralidade de atores e até estruturas de relações entre os diferentes que representam interesses diferentes (...) O mesmo é exigido atualmente pelos processos de mudança educacional para que sejam governáveis "(Bolivar, 2012, p. 20).

Desta feita, Aguilar Aguiar Villaneuva (2006) define a governação como um processo mediante o qual os atores de uma sociedade decidem os seus objetivos de convivência e as formas de implementação: o seu sentido de orientação e a sua capacidade de direção. Por fim, Subirats (2010) estabelece três proposições interrelacionadas entre si, que constituiriam um núcleo conceptual de um novo paradigma:

"*A governação implica o reconhecimento, aceitação e a integração da complexidade como um elemento intrínseco do processo político; A governação implica um sistema de governo baseado na participação de atores diversos no quadro de redes plurais; A governação supõe um novo posicionamento dos poderes públicos nos processos de governo, adoção de novas funções e utilização de novos instrumentos de governo*" Subirats (2010, p. 33-34).

Assim, pode-se afirmar que, em consequência da complexidade associada à procura de soluções relativas aos processos de melhoria educacional, as sociedades do mundo atual e o formato de governação, a instituição escolar na sua conceção antiga deve ser substituída por uma estrutura de redes interdependentes de múltiplos atores (governo das escolas, mas também da sociedade civil). Desta forma, a nova governação na educação exige a participação de muitos atores, sobretudo, com novas dinâmicas políticas, educativas e sociais, com práticas internacionais, coordenações, e tomadas de decisão distintas.

"A realidade transformadora da educação deve passar por uma mudança que não virá de novas regulamentações, mas da construção de novos modos de regulações e de governação nas quais os atores interessados em particular na governação dos problemas educativos, possam participar e coordenar as suas ações"(Bolivar, 2012, p. 27).

Desta forma, considera-se que a melhoria depende de cada contexto, contudo, observa-se a necessidade de maiores níveis de autonomia que permitam aos gestores e líderes dar respostas aos problemas dos seus centros escolares, ainda assim, esta autonomia não pode ser igual para todos, pois depende da posição de partida e dos compromissos que se quer alcançar (Barroso, 2005). Assim, *"a autonomia escolar pode ser entendida como uma criação de dispositivo, de competências, suportes e meios que permitam às escolas, em articulação com o seu meio local, construir o seu próprio espaço de desenvolvimento com base em objetivos assumidos, num projeto alinhado com a administração ou comunidade. Só assim, se poderá obter um*

desenvolvimento interno das escolas, enquanto caminho para reconstruir e melhorar a educação" (Bolivar, 2012, p. 42).

Atualmente, levanta-se a questão relativamente à forma de liderar as mudanças educativas numa sociedade onde as desigualdades são profundas.

Neste contexto, encontramos estudantes com diferentes níveis de desempenho educativo, sendo que, nos casos de melhor performance, as diferenças de desempenho podem ser um fator de desmotivação para encarar o processo de aprendizagem. Na nossa sociedade, os alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas sentem-se discriminados em contexto de sala aula, pelo que é necessário atuar na liderança escolar.

"*Uma mudança sem liderança não tem sucesso. A agenda da liderança é feita de mudança que não só cria condições para implementar mandatos externos, mas também as capacidades de flexibilidade necessárias para fazer as próprias mudanças (...) Atualmente, a liderança que precisamos não é aquela que pode provocar o conflito, mas pelo contrário, deve capacitar e levar-nos a identificar um objetivo comum, que expresse e avance a nossa humanidade"*(Hargreaves, 1998, p. 95-98).

Neste contexto, tudo se altera significativamente, no caso da autonomia nas escolas e na prestação de contas, devido à pressão pela obtenção de resultados. Nestas circunstâncias, o líder deve ser resiliente, garantindo a liderança das equipas de gestão como via privilegiada de aperfeiçoamento. Assim, qualquer iniciativa de melhoria sucede em cada escola e poderá ser em grande medida um fator catalisador da liderança dos diretores (Bolivar, 2012b).

Neste sentido, a educação poderá ser melhorada em diversos setores, no caso de se constituir uma liderança estratégica em termos de articulação de diferentes variáveis que revelem pedagogicamente objetivos comuns. A liderança deve apresentar competências comuns tais como, a capacidade de aprender com os erros, de comunicar, de ser criativa, deve ser uma liderança com equilíbrio emocional, focada no ensino e aprendizagens dos alunos, proativa, motivada e inovadora, com o senso de justiça, capaz de tomar decisões difíceis e de ter uma visão positiva. Estas são algumas das qualidades que uma boa liderança deveria possuir, de forma a contribuir para um bom desempenho não só dos alunos, mas também dos docentes.

Segundo Bolivar (2010) , além de constituir um tema de políticas educativas europeias, as escolas no século XXI devem assegurar a todos os estudantes, em todos os lugares, o êxito ou sucesso educativo. Desta forma, as escolas devem garantir aos alunos as aprendizagens imprescindíveis e a direção da escola deve centralizar recursos para esses objetivos. Ainda assim, Bolivar (2010) considera que aqueles que exercem liderança nas escolas devem focar-se numa liderança para as aprendizagens (Leadership for learning), ou seja, devem assegurar as

boas aprendizagens de todos os alunos, redesenhar os contextos de trabalho e transformar a organização de maneira que a escola seja uma organização para a aprendizagem.

Assim, o combate ao fracasso escolar e a necessidade de assegurar uma equidade educativa, implica que a direção escolar tenha de optar por uma liderança pedagógica.

De acordo com a literatura, os efeitos da liderança pedagógica, na melhoria das aprendizagens são maiores e mais significativas quando a liderança, com a sua visão de inovação, não só proporciona condições favoráveis e motivadoras para que os professores exerçam bem a sua missão de ensinar, mas também crie um ambiente sadio e estável em termos relacionais.

Nos últimos anos, a investigação científica assinala que as equipas diretivas podem marcar uma diferença crítica na qualidade das escolas e na educação dos alunos. Este impacto da melhoria da aprendizagem dos alunos produz-se indiretamente de acordo com a sua influência nas condições de organização da escola e na qualidade de ensino Leithwood (2009).

Um estudo interessante feito em Chicago (Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago), conduzido ao longo de mais de 10 anos, comparou 100 escolas de ensino fundamental que tiveram sucesso sustentado nas aprendizagens ao longo dos anos, com outro grupo de escolas semelhantes, mas com resultados estagnados ou em declínio (Bolivar, 2012b). Nas escolas que melhoraram, significativamente, o diretor adquire o papel de catalisador da mudança, para garantir o impacto da aprendizagem no aluno. De acordo com a investigação, o autor defende a tese segundo a qual, "se o diretor for ao mesmo tempo, agente e dirigente, isso impactará na reestruturação da organização escolar que por sua vez, influenciará as condições em que os professores trabalham e motivam os alunos em sala de aula" (Bolivar, 2012, p. 50). Como motor da mudança, diz Bolivar (2012) (liderança impulsiona a mudança), o diretor atuou sobre estes pilares ou dimensões: construir colaboração, apoiando capacidades profissionais dos professores para trabalharem juntos; uma orientação estratégica, focada no ensino e muito espaço para aprender e colocar o necessário ao seu serviço; apoia e alinha coerentemente o currículo e os processos de ensino; desenvolvimento de relações estreitas com os pais e a comunidade, através de um clima de confiança (Bolivar, 2012b).

Como tal, o impacto da liderança nas aprendizagens dos alunos dependerá em grande parte das práticas desenvolvidas: como a liderança está distribuída, como está partilhada e das decisões sobre em que dimensões a escola dedica o seu tempo e atenção.

Paralelamente, Robinson (2007), com base nos estudos quantitativos que relacionam a liderança com os resultados de alunos, define cinco dimensões de liderança que a tornam eficaz:

1. Estabelecimento de metas e expectativas - esta dimensão inclui estabelecer objetivos de aprendizagens relevantes e mensuráveis, comunicando-os de forma clara às partes e monitorizando-os, envolvendo os funcionários no processo, para que haja clareza e consenso.
2. Obtenção e atribuição de recursos de maneira estratégica. Alinhar a seleção de recursos com as prioridades dos objetivos do ensino. Inclui igualmente a seleção adequada e o provimento do pessoal docente numa abordagem coerente e conjunta para a melhoria do ensino.
3. Planificação, coordenação e avaliação do ensino e do currículo. Isto requer um envolvimento direto no apoio e na avaliação do ensino através de visitas regulares às salas de aula. Estas visitas devem contribuir para o respetivo feedback sobre a avaliação formativa e sumativa aos professores. Supervisão direta do currículo através da coordenação entre professores dos diversos níveis e fases de ensino da escola e de cada curso ou ciclo.
4. Defesa e participação na aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor.
5. Garantir um ambiente organizado e de apoio. Organizar as salas de aula para reduzir o tempo de espera e as pressões externas e interrupções para proteger as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Criar um ambiente favorável e ordenado, que possibilite aos professores valorizar as aprendizagens dentro e fora da aula.

Em suma, de uma forma paralela, o líder tem de focar as práticas de liderança nas metas das aprendizagens dos alunos. Isto é o que uma liderança eficaz deve promover, assim como desenvolver profissionalmente os professores e criar estruturas que lhes permitam exercer as atividades nas salas de aula e poderem colaborar com os objetivos traçados coletivamente. Portanto, as equipas diretivas devem encaminhar a sua ação para a renovação e estabelecimento de novos contextos de trabalho e de relações profissionais para serem "líderes pedagógicos da escola" (Bolivar, 2012, p. 22). O melhor da liderança escolar consiste em definir as responsabilidades, definir e delimitar as principais características, definir as tarefas dos diretores das escolas de tal modo que possam gerir da melhor forma o seu tempo (Pont et al., 2008).

CAPÍTULO II

2. Um Breve Aceno à liderança no contexto legislativo educativo de Angola.

2.1. Liderança escolar na legislação angolana

Como este trabalho propõe uma investigação sobre a liderança escolar, focada no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, nas escolas do primeiro ciclo do Ensino Secundário de Benguela, em Angola, é pertinente apresentar o roteiro do sistema educativo do mesmo país e, em particular, da liderança escolar na legislação angolana.

A preocupação de promover um ensino e aprendizagem de qualidade a todos vem expressa na Lei de Bases do Sistema da Educação e Ensino nº 32/20 (LBSE), que altera a lei nº 17/16, de 7 de outubro 2016, ao reafirmar que o sistema de Educação e Ensino deve promover o desenvolvimento humano, tendo como base a educação e a aprendizagem ao longo da vida sem exceção (LBSE, 2016). A lei faz menção ao aumento dos níveis de qualidade de ensino, sem esquecer a contribuição efetiva para a excelência no processo de ensino e aprendizagem, para o empreendedorismo e para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os setores da vida nacional.

A tipologia da Constituição do Sistema Educativo angolano, tendo como base a Lei nº 222/20 de 28 de agosto de 2020 e o artigo 17º da LBSE, compreende seis subsistemas: a) educação pré-escolar; b) ensino geral; c) ensino técnico-profissional; d) formação de professores; e) educação de adultos; f) Ensino Superior. O sistema educativo delineia quatro níveis de ensino: i) Educação pré-escolar: Creche, jardins infantis; ii) Ensino primário (1ª, 2ª. 3ª, 4ª, 5ª, 6ª. Classes); iii) Ensino Secundário 1º ciclo (7ª, 8ª, 9ª. Classes) 2º ciclo (10ª, 11ª,12ª, 13ª. Classes); iv) Ensino Superior (LBSE, 2020).

O legislador diz que a presente lei deve possibilitar aos líderes escolares a implementação de ferramentas e medidas que visam melhorar cada vez mais a organização escolar, a funcionalidade e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino, assim como, fortalecer a articulação entre diferentes subsistemas de ensino. Desta feita, a lei normativa apresenta um alargamento dos recursos orientadores dos aspetos do Sistema Educativo de Angola, incluindo os conteúdos programáticos, os seus métodos pedagógicos e estruturas do nosso Sistema de Educação.

O Ministério da Educação "é o departamento ministerial auxiliar do titular do poder executivo que de acordo com os objetivos e prioridades definidas, tem como missão propor, coordenar, executar, e controlar a política educativa dos níveis de educação pré-escolar, ensino primário e secundário" (artigo 1º, LBSE)(LBSE, 2020).

A organização geral nos seus órgãos de serviços do Ministério da Educação compreende os seguintes órgãos e serviços:

Quadro 6. Órgãos de serviços do Ministério da Educação de Angola

1 Órgãos centrais de direção superior	a) Ministro b) Secretário de Estado
2 Órgão de apoio consultivo	a) Conselho consultivo e Direção
3 Serviço de apoio técnico	a) Secretária-geral b) Gabinete de Recursos Humanos; c) Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística; d) Gabinete Jurídico e de Intercâmbio; e) Gabinete de tecnologia de Informação comunicação Institucional; f) Gabinete de Inspeção e supervisão Pedagógica
4 Serviço de apoio Instrumental	a) Gabinete do Ministro; b) Gabinete dos Secretário de Estado
5 Serviços executivos diretos	a) Direção Nacional de Educação Pré-escolar primário; b) Direção Nacional do Ensino Secundário; c) Direção Nacional da Educação de adultos e jovens

Fonte: elaborado a partir da LBSE (2020).

O capítulo III da LBSE, que fala da organização em especial dos órgãos centrais de direção superior no artigo 4º, diz que "o Ministério da Educação é dirigido pelo Ministro, a quem compete dirigir, coordenar e controlar toda atividade e serviço do Ministério, bem como exercer os poderes de superintendência sobre os órgãos colocados sob a sua dependência". De entre as várias competências do Ministro da Educação destacamos as seguintes (número 2, artigo 5º, LBSE) por se referirem às lideranças escolares: emitir parecer vinculativo sobre as nomeações dos diretores provinciais e municipais da educação; i) Emitir parecer vinculativo sobre as nomeações dos diretores provinciais e municipais de Educação; j) Nomear e exonerar os titulares de cargos de direção e chefia do quadro orgânico e restante pessoal do setor da Educação.

Desta feita, em Angola, a escola pública ou privada, primária, secundária e superior, articula-se num contexto político-administrativo com o qual está estreitamente ligada, mantendo relações que atuam em duas direções: de fora para dentro e de modo inverso (António, 2018). Parece haver uma interligação entre a política, a legislação e a administração

educativa, que desempenham funções coordenadas e integradas num conjunto mais amplo do sistema político geral (Mestre & Gairin, 1994). Este sistema é considerado como administração educativa, os órgãos e serviços dependentes da autoridade política máxima com todas as competências educativas, encarregados de planear, coordenar, executar e supervisionar todas as orientações das políticas educativas gizadas.

O nível administrativo é composto pelos técnicos, assessores e outros funcionários designados pelo aparelho administrativo do Estado. "São co hierarquicamente dependentes do nível político e a sua legitimidade consiste no seu saber especializado e sua competência profissional" (LBSE, 2016). Por exemplo, pertencem a este nível as Direções Nacionais do Ministério de Educação e outros serviços (ver a tabela acima). A sua conexão e articulação entre níveis político e administrativo pragmatiza-se por meio de Diretores Nacionais sendo estes concomitantemente, a cabeça ou o vértice do aparelho administrativo e o elo entre os responsáveis políticos (Gaspar, 2014). Portanto, o diretor da escola passa a ser o titular com responsabilidade de fazer a gestão da instituição escolar, controlando e assegurando toda a sua organização e funcionamento.

2.2. Nomeação dos Diretores Escolares

A escola como instituição de civilização, dirigida por órgãos competentes, rege-se por políticas e por um conjunto de leis, como considera Mestre & Gairin (1994), em três âmbitos interrelacionados que desempenham funções coordenadas num conjunto mais amplo do sistema político geral: a política, a legislação e a administração educativa.

No decreto presidencial nº 109/11 de 26 de maio podemos ler o seguinte: a) as instituições escolares do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário são dirigidas por um Diretor coadjuvado por um subdiretor pedagógico e um subdiretor administrativo. b) O Diretor, e os Subdiretores Pedagógico e Administrativo são nomeados, em comissão ordinária de serviço, por um período de 4 (quatro) anos pelo Ministério da Educação sob proposta do governador provincial. c) Os titulares dos órgãos de direção são possuidores de formação e exercem os cargos em regime de exclusividade de funções e possuem, no mínimo, três anos de experiência docente e boa avaliação de desempenho. d) O Diretor e o subdiretor pedagógico devem possuir, no mínimo, formação superior em Ciências da Educação.

Ou seja, o espaço temporal de um diretor escolar é de 4 anos, tempo em que deve dirigir a escola com os seus adjuntos, subdiretor pedagógico e administrativo, criando um espírito de comunicação funcional, colaborativo para a obtenção dos resultados e propósitos divulgados para a educação e ensino.

Desta maneira, a qualidade de ensino carece de todos os sujeitos que fazem parte da comunidade educativa, no processo de tomada de decisões e de projeção de ações que visam o desenvolvimento da escola e do ensino e aprendizagem dos alunos. Daí, que "a nomeação do diretor pressupõe, em primeira instância, o conhecimento do perfil humano e pedagógico do indivíduo tendo em conta as suas competências pessoais e profissionais" (António, 2018, p. 37).

Portanto, o processo de nomeação de diretores escolares em Angola, em teoria obedece a uma sequência normativa que inclui: Definições de critérios e requisitos mínimos, tanto académicos quanto profissionais, conforme estabelecido pela legislação e pelos regulamentos internos. Tais critérios buscam garantir que os escolhidos possuam a qualificação necessária para a gestão escolar (LBSE, 2016). Seleção e avaliação, esse processo envolve a avaliação de candidatos, tendo em conta os méritos e as competências de liderança. A avaliação é conduzida por comissões designadas pelo Ministério da Educação ou pelas autoridades regionais, visando identificar o perfil mais adequado para o cargo. Nomeação e designação, depois da avaliação, a nomeação formal é feita por meio de um ato administrativo, o que confere ao diretor a responsabilidade de implementar as políticas educacionais definidas pelo Estado.

Apesar desta estrutura normativa que regula o processo, estudos e análises sublinham a existência de fragilidades que comprometem a eficácia da nomeação dos diretores escolares. Uma das principais críticas do processo da nomeação dos diretores refere-se à centralização excessiva da decisão na esfera do Ministério da Educação, isto levou a politização das nomeações e à falta de autonomia local. Pois, sublinha Furtado no seu estudo, que há indícios de que os fatores políticos e relações de influências possam interferir na seleção dos candidatos, e isso fez com que a imparcialidade e a meritocracia ficassem beliscadas e comprometidas (Furtado, 2017b, 2017a). A falta da autonomia local, baixa a participação dos atores locais na escolha dos dirigentes e dificulta a adequação das nomeações às realidades específicas das escolas com critérios de seleção pouco transparentes. Outra crítica recorrente diz respeito à falta de clareza e transparência nos critérios de seleção, como ambiguidade normativa desfasada na atualização dos critérios, ou seja, as normas não podem acompanhar as transformações no contexto educativo e as novas exigências sociais, resultando em nomeações que nem sempre correspondem às necessidades contemporâneas da gestão escolar (Pires, 2024).

O autor faz, ainda, referência à carência de avaliações contínuas e prestação de contas. Apesar das normas que exigem transparência, a prestação de contas e a supervisão dos processos de gestão ainda carecem de instrumentos que possibilitem uma verificação sistemática e participativa, por parte da comunidade educativa.

Contudo, a nomeação dos diretores escolares em Angola, plasmada na constituição de país e na Lei de Bases do Sistema Educativo representa um mecanismo fundamental, para a promoção da qualidade na gestão escolar. Não obstante, as fragilidades evidenciadas, como a centralização excessiva do processo, a politização, a falta de transparência nos critérios e a carência de avaliação contínuas – indica a necessidade de reformas sérias no aperfeiçoamento do sistema, contribuindo assim, para a melhoria de uma gestão mais democrática, participativa e alinhadas com as solicitações hodiernas da educação angolana afim de promover e fortalecer o sistema de educação do país.

2.3. Competência do diretor da escola

A liderança de uma escola do primeiro ciclo do ensino secundário em Angola deve exercer um papel central na implementação e na execução das políticas educacionais, na promoção do desenvolvimento pedagógico e na articulação das relações com a comunidade escolar. Desta feita, a legislação angolana, isto é, a constituição da República de Angola (2010) e a Lei de Bases do Sistema Educativo, manifesta claramente os parâmetros e as responsabilidades dos diretores escolares, sublinhando a promoção de uma educação inclusiva, de qualidade conforme as necessidades do desenvolvimento socioeconómico do país. Esses dois dispositivos legais que podem ser chamados de fundamentos legais no contexto normativo estão para ratificar a ideia de que aos diretores das escolas compete não só uma função de gestão ou meramente administrativa, mas também pedagógica para promover a integração da comunidade escolar Ministério da Educação de Angola (2018) o que pode ser designado de liderança pedagógica que tem a capacidade de influenciar os atores escolares a promover o ensino e a aprendizagem. Assim, líderes escolares devem ser transformadores comprometidos com a melhoria contínua da prática educativa.

Neste contexto, as principais competências administrativas e de gestão de um diretor do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Angola estão na capacidade de elaborar e implementar planos estratégicos que respondam às necessidades da instituição escolar. Segundo Lima (2016) este processo envolve: o diagnóstico institucional: fazer o levantamento das condições internas e externas da escola para identificar desafios e potencialidades.

Envolve gestão de recursos humanos: administrar eficientemente os recursos financeiros, humanos e materiais, garantir a transparência e equidade na distribuição e utilização dos mesmos. Envolve ainda a definição de metas: estabelecer objetivos claros e mensuráveis que oriente o desenvolvimento pedagógico e administrativo da escola.

O diretor escolar é chamado a exercer a liderança e coordenação de equipa, ou seja, o seu papel não é só supervisionar a execução das atividades, como também, de inspirar e capacitar os docentes e todos os funcionários para o bom exercício das suas funções. Por isso, ao diretor compete:

- Delegação e motivação: capacidade de distribuir responsabilidades e incentivar a participação ativa e consciente dos membros da equipa, promover o desenvolvimento profissional contínuo (Furtado, 2017b, 2017a).
- Comunicação interna: ao diretor compete-lhe estabelecer canais de comunicação eficaz que facilitem a partilha de informações e a resolução de conflitos internos.

O diretor deve assegurar o cumprimento das normas administrativas e do processo de prestação de contas e outros: Isto envolve:

- Monitorar e avaliar: o diretor tem de implementar o sistema de avaliação institucional que possibilite a análise periódica dos resultados alcançados e a deificação de área de melhoria.
- Transparência e accountability: prática constante de prestação de contas à comunidade escolar e aos órgãos de supervisão, de acordo com os preceitos legais vigentes (Diário da República, 2018).

Competências pedagógicas que passam pelo desenvolvimento curricular e inovação pedagógica. O diretor deve atuar como um agente catalisador das práticas pedagógicas inovadoras, que promovam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Tais como a articulação curricular que passa pela coordenação da implementação do currículo nacional e adaptá-lo às necessidades locais, tendo em conta as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação. O fomento à inovação, em que o diretor deve incentivar a utilização de metodologias ativas e recursos tecnológicos, que promovam as aprendizagens significativas e o desenvolvimento das competências dos alunos (Pires, 2024). Sem esquecer a avaliação constante das práticas pedagógicas, isto inclui observação e feedback, que passa pela realização de visitas, em sala de aula, e reuniões pedagógicas para oferecer suporte e orientação aos professores. O diretor deve organizar workshops, cursos e outras atividades que promovam o desenvolvimento profissional.

Por fim, temos as competências relacionais e sociais que passam pela mediação de conflitos e gestão de crises na interação entre alunos, professores e comunidade: o diretor deve ter habilidade de mediar disputas internas e externas, promover um ambiente escolar harmonioso e propício à aprendizagem. O diretor deve implementar planos de contingência em conformidade com as orientações legais e normativas (República de Angola, 2021). O diretor

deve desempenhar um papel ativo para articular as parcerias que envolvam pais e encarregados de educação, comunidade local e organizações não governamentais, que possam contribuir para o desenvolvimento de projetos educativos e sociais, ampliando as oportunidades de aprendizagens e inclusão (Furtado, 2017b, 2017).

Essas são as competências do diretor da escola do primeiro ciclo do ensino secundário em Angola com uma multiplicidade de dimensões que perpassam pela gestão administrativa, liderança pedagógica e articulação social. A eficácia na atuação destes líderes escolares vai depender da capacidade de integrar os preceitos legais vigentes com práticas inovadoras e inclusivas, que promovam um ambiente favorável tanto para os professores como para as aprendizagens dos estudantes. Assim, a articulação entre teoria e prática, respalda pela legislação atual, é fundamental para enfrentar os desafios e potencializar as oportunidades que caracterizam as do sistema de educação de Angola.

2.4. Modelo de organização escolar

O Sistema de Educação angolano é historicamente centralizado, reflexo de dois períodos que vividos: o colonial e décadas subsequentes de guerra fratricida. A mudança do ambiente político de Angola terá causado influências bastante significativas nas diferenças registadas no atual sistema educativo.

Embora o Ministério da Educação (MED) tenha reconhecido a relação entre o modelo organizacional elitista e centralizado e o baixo nível de eficiência do sistema educativo da 1ª República, na medida em que este ficou privado das iniciativas e criatividade das comunidades locais, mesmo que tenha postulado algumas fórmulas, ainda, que tímidas, de descentralização (como o decreto-lei nº 17/99), a partir do ano 2000, com a queda do mono partidarismo começaram reformas para melhorar a qualidade da educação, ampliar o acesso ao sistema educativo e verbalmente a descentralização (Diário da República, 2020).

Na verdade, em termos gerais, o sistema educativo atual continua organizado em torno do modelo elitista e centralizado.

Diz a Lei de Base para o Base para Sistema Educativo (LBSE) que "o sistema de educação e ensino assegura a correspondência entre os objetivos de formação e os de desenvolvimento do país, que se materializam através da unidade dos objetivos e conteúdos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino" (LBSE, 2016. Art. 7). Entrementes, alguns encargos do poder estão descentralizados. Desta feita, cabe ao executivo, aqueles que detêm o poder central, a responsabilidade de definir e ditar as políticas e as questões de administração e gestão do

sistema de ensino. Como diz Ngaba, (2017), a gestão do sistema do ensino em termos normativos, pedagógicos e a gestão pedagógica e escolar é da competência exclusiva do Estado.

Portanto, foram descentralizadas e delegadas aos governos provinciais (poder local) responsabilidades ligadas à construção, reabilitação, manutenção e apetrechamento das instalações escolares, bem como as de recrutamento e colocação do pessoal docente e não docente nas escolas (Diário da República, 2020). Na realidade "as estruturas atuais do sistema educativo tal como desde a 1ª República, funcionam sob uma dependência vertical. Estando no topo, teoricamente, o Ministro do MED, enquanto a figura do diretor da escola é resumida a um simples executor"(Ngaba, 2017, p. 162). Não obstante a abertura ao investimento privado no setor da Educação, o Estado continua a assumir-se como um estado-educador.

Pela análise do modelo, este coloca em causa a qualidade do ensino, assim como, potencia a manutenção das desigualdades sociais. Por isso, o modelo de educação em Angola deve dar passos largos para a descentralização das responsabilidades educativas e autonomia das escolas e comunidades locais. Constitui uma preocupação fundamental e permanente do governo e das instituições do ensino, garantir a descentralização e a autonomia das escolas; uma autonomia segundo o contexto em que cada escola está inserida. "A capacidade de promover ao máximo uma descentralização que, levada às últimas consequências, supõe uma ampla autonomia na administração dos recursos, tanto materiais como humanos, orientados para uma melhoria de problemas e resultados (…) As orientações de descentralização e autonomia estimulam uma maior capacidade de iniciativa, de estímulo e identificação do pessoal de gestão tal como com os objetivos estabelecidos, o que, levará com maior facilidade, a importante dose de motivação" (Revez, 2004, p. 105).

É nesta linha que o modelo de organização do sistema educativo angolano, apesar da abertura à descentralização, precisa ainda de percorrer mais caminho para chegar à autonomia das escolas, de forma que as instituições de ensino possam prodigalizar o direito à educação para todos, refletir sobre as suas necessidades, dos seus profissionais e alunos, melhorar o ensino e garantir a qualidade e a equidade.

Neste contexto, a garantia da qualidade do ensino, em Angola, requer um maior esforço estatal, institucional e pessoal, nomeadamente no investimento da formação de professores e de diretores escolares, para uma liderança focada num ensino e aprendizagem dos alunos. Só assim se poderá atingir a meta dos quatros pilares promulgados pela UNESCO: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a fazer em conjunto e aprender a ser.

Tal tornar-se-á realidade a partir de "uma mudança cultural na gestão das escolas não imposta pela força coerciva dos normativos" (Revez, 2004, p. 105, p. 96), ou seja, com a conjugação dos esforços de todos, a começar pelas políticas educativas.

A conceção de mudança cultural de administração e gestão escolar, deve ser acompanhada por uma perspetiva de autonomia, participação, descentralização, desburocratização. O envolvimento de todos quantos constituem a comunidade educativa e participam no processo educativo, num reforço da democratização, domina agora o discurso político das últimas décadas e tornou-se objeto de referência obrigatória no palco do debate organizacional (Revez, 2004, p. 105, p. 96).

2.5. Formação dos diretores escolares angolanos.

Em qualquer parte do mundo, a formação dos diretores escolares é um elemento crucial e pertinente para melhoria da gestão e qualidade do ensino, nas intuições de ensino. Existe um processo formativo para diretores que compreende uma estrutura que integra componentes teóricos e práticos, que visam desenvolver competências que englobam tanto a gestão administrativa quanto a liderança pedagógica e a articulação com a comunidade. Essa formação inicial ocorre a partir dos cursos de pós-graduação, voltados para a gestão e liderança educativa. Também compreende a discussão das normas que regem o Sistema Educativo angolano e os desafios na sua aplicação (Diário da República, 2020; Furtado, 2017); e outros programas que incluem componentes práticos e estágios em instituições de ensino. Apesar dos grandes avanços, promovidos na conquista dos programas de formação de diretores, os pontos fracos e desafios persistem: 1) Os cursos de formação e os seus conteúdos, não se adaptam à realidade específica das diversas regiões do país, sobretudo onde as condições socioeconómicas e os desafios educativos podem variar significativamente, (Furtado, 2017), portanto, há desconexão com a realidade e os conteúdos generalizados. 2) Ausência de módulos que tratem dos problemas locais e regionais limitando a capacidade dos diretores em implementar soluções contextualizadas e efetivas, para a sua escola, ou seja, existe um desfasamento relativamente aos problemas regionais.

3) Barreiras de acesso à formação de qualidade a gestores de escolas localizadas em regiões menos favorecidas, aumentando as desigualdades no sistema educativo (Diário da República, 2018). 4) Dificuldade em integrar a teoria com a prática no quotidiano escolar, sobretudo perante as limitações de infraestruturas e dos recursos nas escolas (Pires, 2024). 5) A falta de programa de mentoria e acompanhamento pós-formação pode limitar o desenvolvimento

contínuo dos diretores que, muitas vezes, enfrentam problemas complicados sem o suporte necessário para a sua resolução. Deste modo, a capacitação dos diretores escolares deve constituir, para o governo angolano, uma grande preocupação, devendo existir programas governamentais, por exemplo, no plano nacional de formação de quadros (Francisco, 2021; Liunda, 2015).

Essas políticas de formação teriam como objetivo melhorar as competências dos líderes escolares, contribuindo, assim, para o desenvolvimento das "escolas eficazes, (com) uma liderança focada na produtividade educativa, relação entre o conhecimento, aprendizagem institucional e ação (Revez, 2004, p. 105, p. 95).

Assim, a formação dos diretores escolares, em Angola, possui alguns aspetos positivos, a nível de programas, particularmente na integração de conhecimentos teóricos e práticos enfatizando a legislação educativa. Entretanto os aspetos negativos acima identificados evidenciam a necessidade de uma revisão, aprimoramento e execução dos programas formativos. Um país que investe numa formação para diretores mais contextualizada, inclusiva e contínua, contribui, significativamente, para a eficácia da liderança escolar e para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos, em Angola.

CAPÍTULO III

3. Opções metodológicas

3.1 Objeto de estudo

Este trabalho de investigação pode ser considerado como um percurso desafiador na procura de conhecimentos que possam dar um contributo capital, para responder às questões da investigação e ao objetivo do estudo.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino Angolano contempla, entre outros objetivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida, de forma a abranger todos os cidadãos. Por outro lado, esta lei pretende também assegurar a melhoria da qualidade no ensino. Como tal, o sistema de educação angolano deve contribuir, de forma clara e efetiva para a excelência, no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os setores da vida nacional (LBSE, 2016).

Face a estes objetivos, torna-se necessário analisar os perfis de liderança escolar considerando que, muitas vezes, se encontram centradas na figura do diretor com foco no modelo administrativo burocrático e pedagógico, fruto da nossa observação e perceção, enquanto professor. Atualmente, a inexistência de estudos consideráveis que possam dar uma resposta cabal às práticas de liderança escolares em Angola, com vista à melhoria do ensino e às aprendizagens dos alunos, reforçam a importância e a necessidade da presente investigação. Assim, motivado e sensibilizado pelas políticas de melhoria da educação de Bolivar, "o modelo administrativo burocrático da gestão escolar, apresenta sérios défices para influenciar a melhoria dos resultados dos centros educativos. Neste sentido, a liderança Pedagógica pode ser considerada como um dispositivo potenciador para aprimorar a melhoria do ensino e aprendizagens"(Bolivar, 2012, p. 12-13). Nesta perspetiva, propôs-se realizar esta investigação de forma a "buscar conhecimentos que sejam ao mesmo tempo mais completos e os mais válidos e mais úteis possível"(Chevrier, 2003, p. 66).

Ao considerar as questões de investigação, pretende-se analisar de que forma as práticas de liderança influenciam as práticas de ensino e, por sua vez, estas influenciam as aprendizagens dos alunos, tal como apresentado no esquema seguinte.

Figura 1. Modelo de Análise



Neste sentido, o esquema acima representa o modelo de análise deste trabalho, assim como, dos conceitos que gravitam o enquadramento teórico. Um dos mais proeminentes pensadores e autor, na área de administração e gestão de pessoas, conceitualiza a liderança como capacidade de influenciar os intervenientes no sentido de trabalharem, entusiasticamente, na realização dos objetivos comumente propostos (Chiavenato, 2003). Chiavenato ressalta, na sua definição, quatro pontos essenciais da liderança: A influência sobre as pessoas, o foco em objetivos comuns, a motivação e orientação do processo dinâmico. Assim, a liderança não é uma função estática no tempo, mas sim um processo dinâmico que exige duas palavras caras: a adaptação constante, tendo em conta as circunstâncias e necessidades do grupo (Chiavenato, 2003, 2014, 2014).

1ª Dimensão: Tipos de Liderança

Chiavinato destaca três tipos de liderança: 1) Liderança Autocrática onde o líder centraliza a tomada de decisões e impõe as suas ideias, com fraca participação dos subordinados. 2) Liderança Democrática: uma liderança que encoraja e promove a participação ativa dos subordinados nas decisões. 3) Liderança Liberal (laissez-faire): uma liderança que delega uma boa parte da responsabilidade ao grupo, permitindo maior liberdade de ação, com mínima interferência (Chiavenato, 2003). Assim seu estudo (Revez, 2004) na sua investigação sobre a liderança escolar distingue três estilos de liderança: estilo autoritário -neste estilo é o líder que determina a política a seguir pela escola, dispensando para tal, os mecanismo e processos de participação dos professores, ou seja, toda dinâmica do grupo é estruturada a partir da sua ação. 2Estilo não interveniente ou laissez-faire neste modelo o líder é considerando como amável, boa pessoa ou condescendente, aqui o diretor renuncia a sua normalmente, o exercício da sua autoridade e os membros da instituição despõem de ampla liberdade para atuar. Estilo democrático este estilo é caraterizado como um estímulo à participação na definição de políticas e estratégias e produz uma moral mais elevada, com maior rendimento. Por outro lado, autores

como Gil et al. (2020) definem a liderança como um processo dinâmico que envolve influenciar, motivar, dinamizar indivíduos ou grupos dentro da instituição escolar, para alcançar objetivos comuns, com o foco na melhoria da qualidade educacional. Para estes autores, a liderança não se limita a cargos de chefia, mas pode ser exercida em diferentes níveis da organização escolar.

Dão maior enfase à liderança distribuída, onde diferentes intervenientes, tal como as chefias intermédias (diretores, coordenadores pedagógicos, e professores podem assumir papéis de liderança, dependendo das situações e necessidades, Gil et al. (2020). Gil et al. (2020) destacam os seguintes tipos de liderança que mais influenciam o ambiente escolar:

1. Liderança transformacional, focada na inovação dentro da escola, ou seja, o líder transformacional inspira e motiva o seu grupo a buscar melhorias contínuas. 2. Liderança instrucional, focada diretamente na qualidade do ensino e nas aprendizagens do aluno, onde o líder trabalha para garantir que as práticas pedagógicas sejam eficazes e que o desenvolvimento dos alunos esteja no centro das decisões. 3. Liderança distribuída: este tipo de liderança enfatiza uma liderança exercida por vários membros da equipa escolar, com a prática colaborativa. Portanto, nos tempos que correm exige-se de um líder eficaz que tenha capacidade de perceção para conhecer-se a si próprio, a cada membro do seu grupo, possua uma perceção subjetiva para melhor trabalhar com valores, sentimentos ou emoções frequentemente implícitas a dinâmica do grupo. Alcance de conhecimentos de investigação e de diferentes teorias de liderança, tenha intuição para escolher o estilo que melhor se adapte à situação que ás suas caraterísticas individuais e situação que vai ser influenciada (Revez, 2004).

2ª Dimensão: Práticas de Ensino

Todas as práticas de ensino são apreendidas por diferentes formas e autores, enfatizando a importância de metodologias ativas, centradas no ensino e aprendizagens do aluno e baseadas nas interações colaborativas. Por sua vez, Vygotsky releva o papel das instituições sociais e da mediação cultural no desenvolvimento cognitivo. Defende que é da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que se define o espaço entre o que o aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer com ajuda, para Vygotsky (1978), a interação social desempenha uma tarefa fundamental no processo do desenvolvimento cognitivo. Para Fernandes, quanto às práticas de ensino, as suas abordagens têm a ver com as práticas avaliativas na educação, pois sublinha a importância da avaliação formativa como processos contínuos que auxilia ao desenvolvimento do aluno que deve ir além de um instrumento de medição e funcionar como parte integrante do processo educativo. Ajuda tanto os professores como os alunos a identificar dificuldades e planear

intervenções adequadas (Fernandes, 2011a, 2011b). Desta feita, essa noção de avaliação educativa incentiva uma visão dialógica, onde o feedback é tido como indispensável para uma aprendizagem. Luckesi (2014) defende as práticas de avaliação como um ato amoroso, que visa ao crescimento humano e a transformação social. Para este autor as práticas de avaliação autoritárias ou punitivas comprometem o processo de aprendizagem, sendo necessário promover uma avaliação crítica e dialógica, que considere as singularidades dos alunos em processo de ensino. Denílson (2006), explora as práticas de ensino dos docentes no contexto em que vivemos, dando realce à necessidade de práticas contextualizadas que prestam atenção à diversidade dos alunos.

Desta forma, o autor defende que o ensino deve estar alinhado aos desafios do mundo atual, envolver a utilização de metodologias ativas e tecnologias para promover a interação e autonomia dos alunos. Para Goodson (2012), o importante é que os professores assumam um papel ativo na reconstrução curricular, que desafiam práticas tradicionais que não atendem às necessidades dos alunos.

Portanto, as ideias de Denílson, (2006); Fernandes, (2011b); Goodson (2012); Luckesi, (2014) refletem abordagens pedagógicas que colocam em evidência o papel do professor, dos alunos e das dinâmicas sociais das aprendizagens. Os autores convergem em aspetos fundamentais, como necessidade de práticas de ensino reflexivas, centradas no aluno, e de processos avaliativos que promovam a aprendizagem em vez de a limitar. Também assinalam o papel da contextualização e da participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo, e destacam ainda a educação como ferramenta para a transformação individual e social.

3ª Dimensão: Aprendizagem dos Alunos

A palavra aprendizagem constitui uma das mais complexas de definir, sobretudo nos tempos atuais, não só pela complexidade do processo educativo, que é uma constante, mas também, por estar ligada ao processo intrinsecamente, à prática de avaliação. Por isso, defende-se aprendizagem como um processo humanizador, no qual o aluno desenvolve não apenas competências cognitivas, mas também emocionais e sociais. Para Luckesi (2014), aprender é transformar-se enquanto sujeito, ampliar a compreensão do mundo e de si mesmo. Já Fernandes (2011b), define aprendizagem como um processo contínuo e dinâmico, onde o aluno participa ativamente na construção do seu conhecimento. O autor sublinha que o ensino deve promover um ambiente de descoberta, reflexão e autonomia, onde o professor é mediador, aquele que

oferece suporte e orientação, para que o aluno supere dificuldades e alcance o seu potencial. Para Denílson (2006), a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz, quando ligada às realidades vividas pelos alunos. O autor entende que a aquisição de conhecimento e de competências se dá por meio de práticas pedagógicas que incentivam a curiosidade, a interação e a resolução de problemas reais. Goodson (2012), por sua vez, concebe a aprendizagem como uma construção social e histórica. Sublinha que a compreensão do conhecimento deve ser crítica, isto confere aos alunos a capacidade de analisarem os contextos em que estão enquadrados. Neste sentido, para o autor, aprender é sempre um ato político, em que os alunos são motivados a questionar a realidade.

Portanto, os autores aqui apresentados são unânimes ao propor que a aprendizagem é um processo ativo e integral, que deve estar ligado com o contexto sociocultural dos alunos, que a avaliação deve ser inclusiva e orientada para o desenvolvimento humano. Deve evitar práticas punitivas e excludentes. O objetivo da avaliação, não deve ser apenas medir as aprendizagens, mas ajudar a aprender, oferecer suporte para a superação de desafios e promover o progresso contínuo.

A aprendizagem dos alunos constitui o objetivo central da escola, tanto em termos de desenvolvimento dos alunos quanto da capacitação dos profissionais. Abordagem metodológica

Ao considerar o objetivo das questões da investigação, procura-se compreender a relação entre práticas de liderança, o que os professores ensinam e o que os alunos aprendem, de forma a identificar as perceções que os professores têm do tipo de liderança da sua escola e de como esta, influencia ou não, as suas práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos.

Neste sentido, este estudo opta, essencialmente, por uma abordagem qualitativa porque tem a intenção de compreender e de responder, com profundidade, às questões desta investigação. Desta feita, optou-se pela pesquisa qualitativa devido à sua natureza exploratória, de forma a entender os fenómenos sociais mais complexos e dinâmicos, fornecendo-nos uma compreensão mais rica e detalhada dos contextos sociais e das experiências humanas (Bryman, 2012).

O recurso a uma pesquisa qualitativa permite reconhecer a importância da subjetividade e da interpretação na construção do conhecimento, a flexibilidade metodológica, a contextualização e imersão que está mais relacionada com validade, confiabilidade, transferibilidade, defensabilidade e validade dos resultados (Bryman, 2012). Posto isto, considera-se que a abordagem qualitativa é a mais adequada para responder às questões da nossa investigação, com o propósito de compreender a relação entre as práticas de liderança e as práticas de ensino e a aprendizagem dos alunos. Por outro lado, Creswell (2014) refere que

a abordagem qualitativa permite analisar fenómenos sociais complexos através de uma análise interpretativa e contextualizada.

Na operacionalização da recolha de informação recorreu-se a um estudo comparado de dois casos, uma vez que se consideram duas escolas de um dos municípios da província de Benguela. Neste contexto, optou-se por um estudo de caso múltiplo dado que se trata de uma abordagem que permite obter uma compreensão em profundidade de um determinado fenómeno, contexto ou processo específico. Assim, é possível considerar uma visão mais ampla do fenómeno em estudo; abordagem valiosa na investigação qualitativa pela sua capacidade de proporcionar uma compreensão em profundidade, contribuir para uma generalização teórica e explorar a diversidade de contexto, aumentando a confiabilidade e a validade dos resultados de fenómenos sociais complexos, mas eficaz para superar os desafios associados a esta abordagem (Brayman, 2012; Creswell, 2014). Assim, acreditamos que o estudo de caso permite recolher um conjunto de informações em profundidade para se compreender as práticas de liderança, ensino e aprendizagem dos alunos.

3.1. Caracterização das escolas

As duas escolas com primeiro ciclo do Ensino Secundário selecionadas, num universo de dez, localizam-se no município sede do Cubal, caracterizam-se por contextos diferenciados.

A primeira escola designa-se por Complexo Escolar BG Nº 4016, e está situada numa zona intermédia entre o campo e a cidade. Esta escola foi fundada em 1974 pelos missionários Saletinos, vindos da Suíça e é atualmente gerida pelas irmãs da companhia de Santa Teresa de Jesus (Irmãs Teresianas).

No ano letivo de 2023/2024 contava com 45 professores, dos quais 21 do sexo feminino, apenas 9 licenciados e 3 bacharéis; com 8 trabalhadores administrativos; e com 546 alunos do primeiro ciclo do Ensino Secundário, distribuídos pelos três anos:

4. 7ª Classe: 221 matriculados dos quais 104 são do sexo feminino;
5. 8ª Classe: 152 matriculados dos quais 78 são do sexo feminino;
6. 9ª Classe: 159 matriculados dos quais 74 são do sexo feminino;

Adultos:

- 1º ano (EJA) 21 alunos matriculados dos quais 10 são do sexo feminino.
- 2º ano (EJA) 23 alunos matriculados dos quis 9 são do sexo feminino

Quadro 7. Informação Estatística referente ao Iº trimestre do ano letivo 2023/2024

Modalidades	Classes	Matriculados		Avaliados	Com Aprovação		Sem Aprovação			Número de Turmas	Professores	
		MF	F	MF	F	MF	F	MF	F		MF	F
Regular	7ª Classe	221	104	204	93	130	74	66	21	5	14	3
	8ª Classe	152	78	141	70	100	62	41	8	4	14	3
	9ª Classe	129	74	125	69	83	44	42	2	5	14	3
	Total	**502**	**256**	**470**	**232**	**313**	**180**	**149**	**31**	**14**	**42**	**9**
Adultos	1º Ano	21	10	21	10	18	7	3	2	1	2	1
	2º Ano	23	9	21	8	17	7	3	2	2	2	1
	3º Ano	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1
	Total	**44**	**19**	**42**	**18**	**35**	**14**	**6**	**4**	**4**	**6**	**3**
Total Escola		**546**	**275**	**512**	**250**	**348**	**194**	**155**	**35**	**18**	**48**	**12**

Fonte: elaborado a partir da estatística da escola 1

A segunda escola denomina-se Colégio BG - 4012 Ilídio Machado - Cubal situada no centro urbano do município do Cubal, e foi fundada em 1972. Em 2023/2024 a escola contou com 100 professores, 27 do sexo feminino; no ano letivo em análise, esta escola teve 2336 alunos do primeiro ciclo do Ensino Secundário, 1083 do sexo feminino, distribuídos pelas seguintes turmas:

- 7ª classe 651 alunos matriculados dos quais 304 são do sexo feminino.
- 8ª classe 772 alunos matriculados dos quais 361 são do sexo feminino.
- 9ª classe 560 alunos dos quais 269 são de sexo feminino, fazendo o total de 1983 alunos matriculados no ensino regular e fazendo o total 934 do sexo feminino.

Adultos:

- 1º ano EJA 250 alunos matriculados dos quais 106 são do sexo feminino
- 2º ano (EJA) 103 alunos matriculados dos quais 43 são do sexo feminino.

No caso dos 436 alunos com aproveitamento escolar, 234 dos quais são do sexo feminino. No caso dos 198 alunos sem aproveitamento escolar, 60 dos quais são do sexo feminino. Já no segundo semestre desistiram 53 alunos dos quais 9 são do sexo feminino.

Quadro 8. Informação estatística refente ao IIº trimestre - Ano letivo 2023/2024

Modalidades	Classes	Matriculados		Avaliados		Com Aprovação		Sem Aprovação		Número de Turmas	Professores	
		MF	F	MF	F	MF	F	MF	F		MF	F
	7ª Classe	651	304	634	294	436	234	198	60	14	27	7
	8ª Classe	772	361	743	344	542	295	201	49	17	26	7
	9ª Classe	560	269	535	255	398	150	137	75	13	23	7
Regular	**Total**	**1983**	**934**	**1912**	**893**	**1376**	**679**	**536**	**184**	**44**	**76**	**21**
	1º Ano	250	106	250	106	179	86	71	20	5	14	3
	2º Ano	103	43	103	43	86	33	17	10	2	10	3
	3º Ano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Adultos	**Total**	**353**	**149**	**353**	**149**	**265**	**119**	**88**	**30**	**7**	**24**	**6**
Total Escola		**2336**	**1083**	**2265**	**1042**	**1641**	**798**	**624**	**214**	**51**	**100**	**27**

Fonte: elaborado a partir da estatística da escola 2

No quadro seguinte, comparam-se as duas escolas selecionadas de acordo com os critérios utilizados.

Quadro 9. Critérios de comparação

Critérios de comparação	**Escola 1**	**Escola 2**
Localização	Periférica	Urbana
Dimensão	Reduzida	Elevada
Taxa de Avaliação	93,8%	97,0%
Taxa de Aprovação	63,7%	70,2%

Fonte: elaboração própria a partir dos dados estatísticos das duas escolas

A escola 1, localizada numa zona periférica, entre a zona rural e urbana, de dimensão mais reduzida tem uma taxa de aprovação elevada dos alunos que foram avaliados, mas ainda assim, inferior à da escola 2 que se situa no centro urbano e tem uma dimensão mais elevada, em termos de número de alunos e de professores. Além disso, a taxa de aprovação é mais elevada na escola 2, ou seja, esta é a escola com maior sucesso educativo.

3.4. Plano de trabalho: Fontes e técnicas de recolha e de análise de informação

O plano de trabalho foi realizado em duas escolas que foram contactadas e mobilizadas através de um contacto oficial por parte do ISCTE que garantiu a validade do estudo e de reuniões iniciais de apresentação dos objetivos e plano de trabalho previsto, o qual foi depois adaptado, de acordo com os pedidos das escolas selecionadas. Desse processo surgiu o plano de trabalho que aqui se apresenta em que se mobilizaram como técnicas de recolha de informação a pesquisa documental, a observação não participante, as entrevistas individuais semi-dirigidas e os grupos focais. Todas as técnicas foram utilizadas em conformidade com as disposições plasmadas no Código de Conduta Ética na investigação do ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, cumprindo igualmente as orientações sobre a proteção de dados, em atividades de investigação científica. As entrevistas individuais e dos grupos focais foram gravadas e posteriormente transcritas, salvaguardando o direito de privacidade.

A seleção de técnicas de recolha de informação implica uma análise e reflexão sobre as vantagens e desvantagens da sua utilização**.**

3.5. Pesquisa documental

Para a presente investigação foram consultados documentos Legislativos como a Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola, e algumas informações estatísticas referentes ao segundo ou primeiro trimestre do presente ano letivo 2023/2024. Adicionalmente, foram também analisados os regulamentos e os estatutos das duas escolas que forneceram uma informação pertinente para compreender e apreender a relação que existe entre tipos de liderança, práticas de ensino e aprendizagens dos alunos nas duas escolas em causa.

A utilização de uma pesquisa documental apresenta como principais vantagens: 1) uma riqueza de dados históricos e contextuais permitindo uma compreensão mais profunda do tema em estudo, 2) o acesso a dados autênticos e originais com base sólida para análise e interpretações, 3) ser menos dispendiosa (Creswell, 2014); 4) oferecer credibilidade e validade dos resultados da pesquisa, uma vez que são registos não influenciados pelas opiniões ou interpretações dos investigadores (Bryman, 2012); 5) permitir uma amplitude temporal, podendo complementar outros métodos de recolha de dados qualitativos ou quantitativos, fornecendo uma base contextual para uma análise mais ampla.

Ainda assim, a utilização da pesquisa documental possui algumas desvantagens, tais como: a limitação na disponibilidade de dados, ou seja, nem sempre é possível ter acesso a todos os documentos relevantes para o tema em estudo, bem como implica uma análise cuidadosa e

subjetiva por parte dos investigadores, o que pode levar a diferentes interpretações e conclusões. Por fim, os documentos podem não refletir a realidade atual o que pode limitar também a sua relevância para análises atuais (Creswell, 2014).

Posto isto, o presente documento recorreu a uma pesquisa documental para analisar o conhecimento relativamente ao objeto de estudo – relação entre tipos de liderança, práticas de ensino e aprendizagens dos alunos, nomeadamente, diversos documentos do sistema de educação de Angola, informação de estatísticas referentes ao ano letivo de 2022/2023 e ao segundo trimestre do ano letivo 2023/2024 das duas escolas, o regulamento interno das referidas escolas, decreto presidencial de criação da escola do 1º ciclo do Ensino Secundário. O critério de seleção destes documentos consistiu na análise de fontes de informação preparatórias de forma a garantir resultados viáveis e fiáveis, sendo que, estes documentos, foram disponibilizados pelos diretores pedagógicos, lidos e analisados cuidadosamente, tendo em consideração os procedimentos éticos.

3.6. Observação não participante

Após estabelecer contacto com as direções das duas escolas e de obter as devidas autorizações, o plano de trabalho inclui a técnica da observação não participante que permitiu uma integração na envolvente escolar, conhecer as rotinas da escola, o clima de trabalho, dos diretores, diretores pedagógicos, coordenadores e professores. Adicionalmente, estabelecemos contactos com os professores, tendo a oportunidade de participar, observando duas reuniões nas duas escolas, uma dirigida pelo diretor pedagógico com os coordenadores das disciplinas e a outra coordenada pela diretora geral com todos os professores da escola. Durante a observação, não participante, procurámos manter a imparcialidade nos registos realizados.

As principais vantagens associadas à observação, por não participante, resultam da objetividade, ou seja, da possibilidade de efetuar uma observação objetiva dos comportamentos e interações dos participantes, sem o risco de adulteração ou influência dos eventos observados.

Da mesma forma, a recolha de registos é efetuada de forma direta, aumentando a validade dos dados recolhidos. Por fim, a abordagem não participante completa outros métodos qualitativos como entrevistas e grupos focais, fornecendo uma perspetiva adicional e enriquecendo a compreensão dos fenómenos (Creswell, 2014).

Além disso, esta técnica permite uma descrição rica e detalhada dos comportamentos e interações dos participantes, fornecendo perceções valiosas sobre o contexto em que ocorrem. Por isso, a sua utilidade reside também na exploração de fenómenos complexos e multifacetados, como dinâmicas de grupo, rituais sociais e comportamentos não verbais. Uma

vez que a avaliação cruzada de dados recolhidos com recurso a outras técnicas como entrevistas, permite o relacionamento dos resultados, aumentando o grau de confiança da investigação (Bryman, 2012).

No entanto, a utilização desta abordagem pode ter algumas desvantagens tais como: a limitação da compreensão dos significados, o facto da presença do observador poder influenciar o ambiente em observação e a dificuldade na observação de contextos sociais complexos (Creswell, 2014). Além disto, a observação não participante pode potenciar a adulteração por parte do investigador, dado que a sua interpretação da realidade pode comprometer o seu julgamento ou possíveis considerações altamente subjetivas (Bryman, 2012).

No âmbito da presente investigação, a primeira observação não participante foi realizada no dia 1 de setembro 2023 pelas 9h na escola Ilídio Machado, orientada pelo diretor pedagógico com os 12 coordenadores das disciplinas. Esta ocorrência aconteceu no âmbito das primeiras reuniões quinzenais do planeamento do calendário de aulas e teve a duração de 60 minutos. Na Escola Teresiana, a observação não participante foi feita por convite da diretora, depois dos contactos estabelecidos, tratando-se da primeira reunião com todo o corpo docente, no dia 4 de setembro 2023 pelas 10h e teve a duração de 2 horas.

Os procedimentos tidos em conta, antes de iniciar a observação, consideraram a definição dos objetivos de análise, ou seja, tornando-os claros e específicos. Adicionalmente, efetuou-se um planeamento e seleção criteriosa do local para recolha de dados, sem que o processo de recolha se comprometa com o comportamento natural dos professores. Por outro lado, procuramos evitar ao máximo interações que pudessem influenciar o grupo-alvo. Assim, foi considerada a privacidade e o respeito pela dignidade dos participantes, dando garantias de que a observação decorresse num clima de ética e que as informações fossem gravadas, registadas e tratadas com o princípio de confiabilidade.

3.7. Entrevistas individuais – semi-dirigidas

Atualmente, a literatura refere a existência de múltiplas definições para o conceito de entrevista semiestruturada, sendo que a designação mais frequente que “a entrevista se trata de uma interação verbal, uma conversa entre um entrevistador denominado aqui “investigador” e um respondente” (Zajc & Benoit Gauthier, 2003).

Uma interação e conversação que requer da parte do investigador um olhar clínico e uma escuta atenta e diligente. Assim, o autor destaca que a entrevista “consiste numa interação verbal entre pessoas que se envolvem voluntariamente em igualdade de relação, a fim de

partilharem um saber experienciado, isto é, para melhor compreender um fenómeno de interesse para as pessoas implicadas"(Zajc & Benoit Gauthier, 2003, p. 282).

A opção pela entrevista semi-dirigidas justifica-se por ser uma técnica que promove uma flexibilidade significativa ao investigador, permitindo analisar tópicos de interesse de forma mais profunda e adaptativa, sendo possível adequar as abordagens de acordo com as respostas e as perceções dos participantes ou entrevistados a quem é dado espaço de reflexão e de expressão sobre as temáticas em estudo (Bryman, 2012).

As entrevistas semiestruturadas possuem uma variedade de vantagens além da flexibilidade na obtenção de informação que permite adaptar as perguntas de acordo com as respostas dos participantes. Esta técnica permite que o entrevistador possa aprofundar questões relevantes, de forma a detalhar os elementos em estudo, numa envolvente adequada às características do entrevistado. Por fim, a possibilidade de se adaptar ao estilo de comunicação do entrevistado, favorece a expressão de opiniões e sentimentos, num espaço onde os entrevistados se sentem confortáveis para partilhar as suas visões, experiências, emoções e perceções (Bryman, 2012; Creswell, 2014).

Como desvantagens, esta técnica tem um elevado consumo de tempo e de recursos; o perigo de a interpretação das respostas poder ser influenciada pela visão dos entrevistadores, especialmente se as perguntas não forem formuladas de forma neutra e com base num enquadramento teórico bem construído. Além disso, a aplicação das entrevistas individuais tem a limitação na diversidade de perspetivas (Bryman, 2012; Creswell, 2014), desvantagem que foi colmatada com a realização de grupos focais aplicados a outros atores como se explica adiante.

No âmbito da presente investigação, foram realizadas 4 entrevistas individuais semi-dirigidas. Na Escola Ilídio Machado, as duas entrevistas tiveram lugar no dia 7 de setembro de 2023, pelas 9 horas, primeiro com o diretor pedagógico, com a duração de 45 minutos e 59 segundos. Posteriormente, com o diretor geral, com a duração de 52 minutos e 35 segundos.

No 18 setembro 2023, realizaram-se as entrevistas ao diretor pedagógico do complexo escolar Teresiano com a duração de 43 minutos e 58 segundos, e com a diretora do complexo Escolar Teresiano, durante 43 minutos 32 segundos.

3.8. Grupos focais

Bryman (2012) destaca os grupos focais como uma técnica valiosa para a exploração de opiniões, atitudes e experiência partilhada por um grupo de pessoas sobre um determinado assunto. Trata-se de uma técnica de grande valor para a pesquisa qualitativa, uma vez que

facilita a interação dinâmica entre os participantes, a exploração de normas sociais e consensos, estimula e permite o expressar de opiniões que podem ser ou não divergentes e fornece perceções profundas sobre o tema em estudo. Dessa forma, exige um moderador atento e capaz de gerir as discussões do grupo sem as influenciar.

Esta técnica apresenta como principais vantagens a oportunidade para capturar uma ampla gama de perspetivas e opiniões sobre o tema em estudo. Adicionalmente, esta técnica apresenta maior eficiência em termos de tempo e de recursos, pois permite recolher opiniões de múltiplos participantes, em simultâneo, assim como possibilita identificar as interações entre atores (Bryman, 2012). Para Creswell (2014), a configuração de grupos focais pode criar um ambiente mais natural e confortável para os participantes, sobretudo quando se trata de assuntos mais sensíveis, e potenciar a discussão de forma mais natural e exploratória, uma vez que os participantes determinam o ritmo e o rumo da conversa.

Porém, esta técnica também tem desvantagens, de entre as quais se podem realçar o facto de que alguns participantes possam dominar a discussão, inibindo a participação ativa e as contribuições de outros participantes; enquanto outros participantes podem ceder à "pressão de conformidade", ou seja, sentirem-se pressionados para expressar as mesmas opiniões do resto do grupo mesmo que não correspondam às suas (Bryman, 2012). Outra desvantagem, prende-se com a maior complexidade da análise recolhida devido ao grande volume de dados e a necessidade de interpretar interações e dinâmicas grupais" (Bryman, 2012, p. 505). Além disso, a organização e aplicação podem ser desafiadoras e garantir que "a qualidade dos dados pode depender da influência do moderador em facilitar o debate de forma equilibrada e inclusiva" (Creswell, 2014, p. 190).

Desta feita, com o objetivo de obter uma visão ampla dos tipos de liderança, das práticas de ensino e das aprendizagens dos alunos, constituíram-se em cada escola 6 grupos, num total de 12 grupos focais. As entrevistas destes grupos focais enriqueceriam sobremaneira os assuntos em análise.

A constituição dos grupos foi organizada da seguinte forma:

Primeira escola: Complexo Escolar Teresiano

- 4 grupos de coordenadores de disciplina no complexo Escolar Teresiano:

No dia 11 de setembro entrevistámos pelas 9h o primeiro grupo de coordenadores de Geografia, História, Biologia e Química, tendo durado 2 h e 34 minutos. No mesmo dia no período da tarde às 14h entrevistámos o segundo grupo de coordenadores de Matemática e

Física com a duração de 2h e 10 minutos. No dia 12 de setembro pelas 9h entrevistámos o terceiro grupo de coordenadores de Educação Física, de EVEP, e de Educação Laboral, tendo durado 2h e 45 minutos. No dia 13 de setembro pelas 14 h entrevistámos o quarto grupo de coordenadores de língua portuguesa, e de Línguas Estrangeiras, isto é, inglês e Francês, e de Educação Moral Cívica com a duração de 2h e 7 minutos.

- Um grupo de professores (6 professores do Complexo Escolar Teresiano) foi entrevistado no dia 13 pelas 9h com a duração de 3h com um intervalo de 30 minutos.
- Um grupo de encarregados de educação do Complexo Escolar Teresiano (6). Este foi o último a ser entrevistado no dia 23 de setembro, a entrevista durou 1h.

Segunda escola: Colégio Ilídio Machado:

- 4 grupos de coordenadores de disciplinas na Escola Ilídio Machado:

No dia 14 de setembro de 2023 entrevistámos o primeiro grupo de coordenadores de disciplina de EVP, Educação Física e Educação Laboral pelas 10h, tendo durado 2h e 10 minutos. No mesmo dia pelas 15 h entrevistámos o segundo grupo de coordenadores das disciplinas de Geografia, História, Química e Biologia. A entrevista durou 1h e 55 minutos. No dia 15 de setembro de 2023 entrevistou-se o terceiro grupo de coordenadores de língua portuguesa, inglesa e Francesa com a duração de 2h. No dia 19 de setembro entrevistámos o quarto grupo de coordenadores das disciplinas de Matemática, Física e Educação Moral e Cívica.

- Um grupo de professores (12 professores da escola Ilídio Machado) foi entrevistado no dia 7 de setembro 2023 pelas 9h e a entrevista durou 2h e 55 minutos.
- Um grupo de 12 pais e encarregados de educação (2 pais da comissão de pais e encarregados de educação do colégio Ilídio Machado), a entrevista foi no dia 20 de setembro de 2023, com a duração de 1h.

A técnica de grupos focais, enquanto ferramenta de recolha de dados, embora não fazendo parte do plano inicial, tornou-se uma obrigatoriedade a pedido dos diretores das escolas, pelo que, fizemos uso do mesmo guião, adaptando-o, quando possível e necessário, no decorrer das entrevistas de grupos focais.

Na preparação dos grupos focais considerou-se a adoção de cuidados, para garantir resultados viáveis e fiáveis da pesquisa, conforme refere (Guerra, 2006). A importância de um planeamento cuidadoso e a implementação de práticas rigorosas tem como principal propósito assegurar a qualidade dos dados recolhidos. Em todo o processo, foi necessário definir objetivos claros da pesquisa e dos temas a serem explorados, durante as entrevistas de grupos focais.

Foram considerados os critérios de seleção dos participantes, de forma a assegurar a representatividade do grupo; considerou-se também a diversidade dos participantes em termos de idade e género, background socioeconómico, de forma a captar uma ampla gama de perspetivas. Para facilitar esta interação, selecionou-se um local apropriado, confortável e propício para a discussão aberta e franca, tendo sido usado um aparelho de gravação de áudio, uma ficha de caracterização e um bloco de notas, obtendo-se o consentimento informado de todos os participantes.

3.9. Os guiões das entrevistas (individuais e grupos focais)

O guião de entrevistas foi elaborado, considerando as questões da investigação, com o propósito de responder às perguntas e objetivos da mesma. Após elaborar o guião, o mesmo foi submetido e melhorado pelo orientador, sendo que a sua estrutura considera 4 temas:

- caracterização socioprofissional dos participantes, cuja importância reside na liderança nas relações com os docentes, partindo das práticas de liderança especialmente nas suas relações com professores, passando pela maneira como promovem o desenvolvimento profissional dos docentes.
- caracterização das práticas de ensino.
- caracterização das aprendizagens dos alunos.
- caracterização das aprendizagens dos alunos, considerando as relações entre tipos de liderança, práticas de ensino e aprendizagens dos alunos (Ver Anexo 2)

Os guiões foram construídos cuidadosamente, para responder às questões que orientam os objetivos do nosso trabalho, permitindo que o entrevistado exprima as suas perceções, experiências e sentimentos, assegurando-se que as informações cedidas e a identidade dos entrevistados sejam confidenciais.

3.10. Análise da informação recolhida

O processo de análise do conteúdo representa uma fase fundamental para a nossa investigação, sendo esta "uma técnica sistemática e objetiva para descrever e interpretar o conteúdo de comunicação" (Guerra, 2006, p. 25). Neste sentido, para a análise de conteúdo consideramos as seguintes etapas:

- formular um quadro hipotético provisório onde se situam as potenciais interpretações deste fenómeno (explicitado no ponto 1 do Capítulo Metodológico);

- confrontar cada caso observado com esse quadro, para determinar se apresentam coerência com os factos recolhidos;
- reformular as proposições conceptuais caso não correspondam aos factos;
- examinar cautelosamente as necessidades da prova para determinar se a explicação final se aplica também ao que foi analisado.

Esta abordagem possibilita que o processo de análise dos dados considere todas as informações recolhidas, não apenas através das entrevistas, mas também a partir da pesquisa documental e das observações não participantes.

Mais tarde, na segunda fase foi efetuada a codificação, definição das unidades de análise, o desenvolvimento do sistema das categorias criadas para classificar os dados, aplicação das categorias definidas, marcando os seguimentos do texto que corresponde a cada categoria.

Na terceira fase procedeu-se à análise e interpretação dos dados, com a identificação de padrões e temas recorrentes, bem como as relações entre as categorias. Na quarta fase, foi efetuado o relato dos resultados, tendo sido realizada a síntese e organização dos mesmos de forma coerente, destacando os principais temas e padrões identificados. Nesta fase, procedeu-se à interpretação dos dados e à respetiva análise das implicações dos resultados, no contexto da pesquisa e das teorias apresentadas.

CAPÍTULO IV - Análise dos resultados

4.1. Caracterização Sócio Profissional dos entrevistados

4.1.1. Escola 1

Pretende-se descrever o perfil sócio profissional dos entrevistados, analisando um conjunto de variáveis para o estudo em causa, identificando o tempo de serviço na instituição, o tempo do exercício da liderança e ou das atividades de docente. O nível académico e quais são as perceções que cada um tem da qualidade da sua formação para desempenhar as funções como diretor, com coordenador de disciplina e como professor. Deste modo, a diretora da Escola1 academicamente é licenciada. Trabalha no complexo escolar há 12 anos, ou seja, desde 2013 e tem 15 anos de serviço como diretora; é formanda em educação infantil.

Quadro 10. Caracterização Sócio Profissional dos Participantes da Escola 1

Entrevistados		**Sexo**		**Tempo de trabalho no complexo escolar**	**Anos de cargo de chefia/ professor**	**Grau académico**
Escola 1	Diretor geral		F	12 anos	15 anos	Licenciada C.R.
	Diretor. Pedagógico	M		20 anos	7 anos	Licenciado C. E.
	1º grupo de Coord. De Geografia, História. Biologia e Química	1 M	2 F	20 anos, 15 anos, 7 anos	20 anos, 10 anos, 4 anos.	2 Licenciados, e uma Técnica média
	2ª grupo: Coord. De Matemática. Física	1 M	1 F	20 anos, 15 anos	10 anos e 4 anos	Técnicos médios
	3ºgrup de Coord. EVP, Educação Física e Laboral	3 M		20 anos. 15 anos e 14 anos.	12 anos, 7 anos e 4 anos.	Técnico médio, Licenciado em Psicologia, Bacharel em Ed, Física
	4º grupo de Coord. Líng.PT, inglesa e Francesa	2 M	1 F	17 anos 14 anos 15 anos	14 anos 10 anos 5 anos	Licenciada, os 2 são Técnicos Médio,

	5º grupo de Professores	4 M	2 F	14anos, 16 anos, 8 anos, 10 anos, 7 anos, 18 anos, e 20 anos	25 anos, 16 anos 10 anos, 10 anos 14 anos 16 anos	3 Licenciados 3 Técnico Médio e um Bacharel
	6º grupo de pais e encarregado de educação	3M	3F			

Fonte: adaptado a partir dos dados recolhidos.

É feliz na sua profissão, mas no exercício das suas funções não tolera a indisciplina dos alunos e ausência dos professores: **E o que mais lhe desagrada?**

"O que mais me desagrada em trabalhar como diretor nessa altura não são tanto as crianças, mas o comportamento dos alunos que varia de ano para ano, esse comportamento dos alunos que nos interessam mais, as famílias, a sociedade em si. E o outro aspeto que desagrada, posso dizer, é o sistema que estamos vivendo no país, porque há uma falta de consciência do trabalho e da ética e do cuidado. Hoje estamos percebendo que os professores podem ficar afastados por uma semana e isso não importa, então esse aspeto é um pouco doloroso. Digamos que as crianças vêm aprender, mas você vê que o desempenho é muito ruim. (DG -Escola 1).

A diretora da escola 1 considera como domínio fundamental da formação de um diretor a organização escolar. E as principais áreas de formação para um diretor deve ser administração e gestão escolar! Por outra, a diretora diz que na sua maioria os diretores são nomeados por conveniência partidária e não por competência. Quando questionamos como deveria ser designado o diretor para exercer as suas funções, a diretora acha que devia ser pelo ministro da educação para evitar as simpatias dos professores.

Diretor pedagógica da escola 1: o diretor pedagógico trabalha no complexo escolar há 20 anos e exerce as funções de diretor pedagógico há 7 anos. Licenciado em ciência de educação na especialidade de matemática e física. Já exerceu outros cargos de coordenação escolar como chefe de recursos humanos e coordenador de matemática. O que mais lhe desagrada é a ausência dos professores na sala de aula. Para ele os domínios mais fundamentais da formação de um diretor como desempenhar as suas funções com competência. Sente necessidade de uma formação: Quais são, na sua opinião, os domínios mais fundamentais da formação de um(a) diretor(a) pedagógico?

R: "Primeiro os diretores deviam ter uma formação para desempenharem bem o seu papel, uma formação continua"! Sente necessidade de uma formação? R: "sim de facto sinto sobretudo na área em que desempenho, por exemplo como lidar com os programas pedagógicos, como lidar com os colegas tudo isso precisa uma formação". Então a repartição da educação não promove formação aos diretores? R "Temos tidos alguma formação, mas não respondem as nossas preocupações" (D, P E1).

Por fim, na sua perspetiva os diretores deviam ser eleitos pelos Docentes, porque eles conhecem melhor quem os pode dirigir!

1º grupo focal: coordenadores da Escola 1, coordenadores de História, Biologia Geografia e Química. Situação sócio profissional ver o quadro acima.

Os coordenadores avaliam a qualidade da sua formação como razoável, almejando uma formação que esteja à altura de responder às exigências atuais. A ausência dos professores nos dias marcados para participar no (zip), nas salas de aula e quando não se cumpre com os programas e as lamentações dos alunos em relação à falta de domínio dos conteúdos por parte dos professores é o que mais desagrada estes coordenadores.

Os coordenadores na sua maioria têm necessidade de uma formação específica, mas a condição atual não os possibilita a realizar as suas aspirações. Quanto aos domínios mais fundamentais da formação de gestor escolar, os coordenadores dizem que os gestores escolares devem ter um domínio de acompanhar o ensino e as aprendizagens dos alunos. E os gestores deviam ter a formação de gestão de pessoas e de conflitos. Por sua vez, os coordenadores acham os diretores deviam ser eleitos pela comunidade escolar.

2º Grupo Coordenadores de Disciplinas de Matemática e Física da escola 1. O de Matemática trabalha no complexo escolar há 20 anos e tem 10 anos como coordenador de Matemática. O de Física trabalha há 15 anos e como coordenador de Física há 8 anos. Todos tem a especialidade de Matemática e Física; os dois afirmam que a qualidade do seu estudo é boa porque adquiriram competências necessárias para exercer as suas funções. Desta feita, o que mais incomoda é a indisciplina dos alunos e quando não percebem os conteúdos. Para eles os domínios fundamentais de um diretor passam por orientar os professores para o sucesso e por fim os diretores deviam ser eleitos pelos professores.

O 3º Grupo é Coordenadores de EVP, Educação Física, Educação Laboral.

Os coordenadores afirmam que a formação que tiveram deu lhes competências para exercer as suas funções. O que desagrada aos coordenadores:

"*O que vos desagrada? Oh! Muita coisa! porque aquilo que nós nos propusemos fazer no âmbito da nossa formação não tem sido aplicado eficazmente por causa de muitas dificuldades*

de ordem material, política, financeira e do ponto vista motivacional também." E surpreendem-nos quando questionamos sobre os domínios fundamentais da formação de gestor escolar quando dizem: *Na minha opinião a gestão escolar não se circunscreve apenas na gestão da estrutura escolar ou da escola como estrutura. O bom ambiente da escola, como funciona escola, como é que os professores se atualizam como avaliam os alunos, como se autoavaliam, como é que avaliam a direção da escola, e como avaliam o perfil de saída dos alunos. e como estamos a ser vistos pela comunidade em geral.* (3ª GC- E 1).

No que diz respeito à nomeação dos diretores divergem, dois dizem que o diretor devia ser eleito pela comunidade escolar e o outro pelos docentes.

4º Grupo de coordenadores de Língua Portuguesa, Inglesa e Francesa da escola1 a quadro acima diz que o de língua portuguesa tem 17 anos de trabalho e como coordenador 14 anos é licenciada em Língua portuguesa o de Inglês trabalha há 14 anos e como coordenador há 10 anos tem curso médio de Inglês, o de Francês trabalha há 15 anos, como coordenador há 5 anos, licenciado em linguística francesa, todos acham que a formação que tiveram capacitou-os para exercerem as suas funções de coordenadores. Muito bem. O que desagrada no exercício das suas funções quando os seus colegas caminham à margem das orientações dadas. Os diretores deviam saber ser líderes e dominar o saber ser e fazer com e nunca sozinho, sobretudo em termos de decisões e muito mais. Os coordenadores acreditam que os diretores deviam ser eleitos pelos docentes de cada escola.

No 5º grupo de professores, 3 são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino. O primeiro do grupo trabalha há 20 anos no complexo escolar e tem 25 anos como professor, o segundo é uma professora trabalha há 16 anos na instituição e tem 16 anos como professora. A terceira trabalha há 10 anos no complexo escolar e tem 10 anos de serviço como professora. A quarta trabalha há 7 anos no complexo escolar e tem 14 anos como professora e o quinto professor trabalha há 18 anos no complexo escolar e é professor há 18 anos. Este grupo, avalia a sua formação como aceitável para exercer a função de professor. A ausência dos alunos na sala de aula desagrada muito os professores. Para eles os diretores deviam saber os tipos de liderança e conhecer o ambiente escolar para poder exercer as suas funções de um líder eficaz. Os professores preferem que os diretores sejam eleitos pelos docentes e todos são de opinião que os diretores deviam ter uma formação específica.

4.1.2. Escola 2

No diz respeito a Escola1 ocorre nos referir que o diretor geral já participou no conselho de direção. Para o diretor da Escola 1 os domínios mais fundamentais de um diretor escolar é influenciar os professores a dar o melhor de si, ter boas relações com os coordenadores e professores, pais e encarregados de educação, promover um ambiente sadio na escola e o bem comum. E já exerceu cargos de diretor numa escola primária. O diretor escolar devia ser designado para exercer as suas funções pelos docentes.

Quadro 11. Caracterização Sócio Profissional dos Entrevistados da Escola 2

Entrevistados		Sexo		Anos de trabalho	Anos de cargo de chefia/ professor	Grau académico
Escola 2	Diretor geral	M		27 anos	2 meses	Licenciado C. E.
	Diretor pedagógico	M		2 meses	15 anos	Licenciado C. E.
	1ºgrup de C-EVP, Edu. Física e laboral	2 M	1F	27 anos, 10 anos ,7 anos	16 anos, 4 anos, e 3 anos	Licenciado, Bacharel e Técnico Médio
	2º grup Coord - Geografia História. Biologia e Química	2 M	2F	14 anos, 9 anos, 14 anos e 3 anos	28 anos e 25 anos 13 anos e 13 anos	2 Licenciadas 2 Técnicos Médios,
	3ºgrup de Coord-Língua portuguesa, inglesa e francesa	2 M	1F	22 anos, 10 anos e 7 anos	13 anos, 8 anos e 3 anos	2 Licenciados, um a Francês e outro a Língua Portuguesa e 1 Bacharel em Inglês
	4ºgrup de Coord-Matemática, Física e EMC.	1 M	2F	16 anos, 2 anos, 19 anos	3 anos, 1 ano 5 anos, 7 anos	2 Licenciadas, 1 Técnico Médio,
	5ºgrup de Professores	M	2F	10 anos, 1 ano, 6 anos 26 anos, 12 anos 6 anos 15 anos 10 anos 16 anos 8 anos, 4 anos 8 anos	10 anos, 10 anos 27 anos, 15 anos 18 anos 20 anos 15 anos,10 anos, 8 anos, 11 anos, 20 anos	3 Licenciados e 11 Técnicos Médios nas diversas especialidades
	6º Grupo de Pais e Encarregados de Educação	6 M	6F			

Fonte: Adaptado a partir dos dados recolhidos

O diretor pedagógico da escola 2, em causa, já exerceu os cargos de diretor geral noutra escola e como o de subdiretor pedagógico na escola do primeiro ciclo na zona suburbana. Foi, ainda, chefe dos recursos humanos numa zona que congregava trinta escolas desde 2013 até 2015. Desde 2015 até janeiro do ano passado era subdiretor de uma escola primária, portanto, exerceu três mandatos como subdiretor pedagógico e três como diretor geral. O que mais lhe desagrada é a carga horária e o subsídio de chefia:

"O que nos agrada é orientar os professores de como devem acompanhar milimetricamente os alunos, como devem dar as aulas e avaliar. E porque nos momentos de jornadas pedagógicas nós temos sido também formadores e temos apresentado aí certos temas que tendem a melhorar o ensino e as aprendizagens dos nossos alunos. O que desagrada neste liceu é a carga horária, é maior das 8 às 15 e depois surgem as horas extras para controlar os professores da tarde e da noite até que termine. O aperto laboral é maior e o próprio subsídio de chefia também não compensa" (DP-E .2).

Quanto aos domínios fundamentais da formação de um diretor pedagógico são: princípios didáticos e métodos, ter o domínio da legislação educativa, ou saber normativo, os decretos que estabelecem o estatuto vigente da educação em fim. Os diretores deviam ser nomeados pelos docentes.

O 1º grupo de coordenadores, na sua maioria, já todos exerceram cargos de chefia noutras escolas. No exercício das suas funções o que mais lhes desagrada é o incumprimento dos objetivos traçados e a falta de cultura na avaliação dos alunos. Os diretores devem ter o domínio das práticas de uma boa liderança, a capacidade de saber ouvir e confiar nas pessoas. Três dos coordenadores deste grupo afirmam que os diretores, para exercer as suas funções deviam ser escolhidos pelo ministério da educação e os outros pelos docentes.

O 2º grupo de coordenadores na sua maioria são licenciados em Ciências da Educação e acham que têm competências necessárias para desempenhar as funções de coordenador de disciplina. Por conseguinte já desempenharam cargos de chefia ou de liderança intermédia noutras escolas. O que mais desagrada aos coordenadores é a carga horária excessiva, ficando sem tempo para realizar as planificações. O segundo grupo na sua maioria são de opinião, em relação aos domínios fundamentais de gestor escolar, que o gestor escolar devia ter formação na gestão escolar, para gerir as pessoas e os conflitos. Deve ser inovador, paciente e um bom comunicador. Todos são unânimes em defender que o gestor escolar devia ter uma formação específica para o atendimento ao público.

Acham que o dirigente mereceria mais uma formação? *R: "sim, uma área de atendimento ao público, atender bem as pessoas, conhecer os documentos, legislação e lei de base, ser sensível as preocupações dos colegas, sereno e moderado".* (2º G C- E 2). Muito obrigado. E por fim os diretores divergem em relação à designação de um diretor, uns dizem que deve ser designado pelos docentes, outros pela comunidade escolar e os outros pelo ministro da educação.

3º grupo de coordenadores é constituído pelos coordenadores de Língua Portuguesa, Francesa e Inglesa, dois licenciados e um bacharel. Eles dizem que tiveram uma boa formação que permite exercer as funções de coordenadores e estão abertos a outras aprendizagens. **Sentem necessidade de uma formação?**

R: "sim nunca é de mais, apoios à formação ganhamos experiência na medida em que vamos trabalhando e participação de seminários, outras formações tudo isto nos ajuda a exercer a nossa função e o nosso trabalho" (CD-E2).

Uma das coisas que mais desagrada este grupo é a indisciplina dos alunos, e as salas sobrelotadas como eles afirmam:

"em primeiro lugar ser professor é bonito, lindo, agrada-me bastante o desempenho dos alunos, sobretudo quando os alunos mostram o desejo de ser também professores, porque sentem-se cativados por nós. Mas trabalhar com as crianças custa principalmente com as crianças desta escola, essa escola alberga muita gente: salas superlotadas, é barrulho, confusão, a indisciplina" (RCD-E2).

Já em relação aos domínios fundamentais de gestor escolar eles afirmam que deve saber gerir e administrar a escola em todos os aspetos. Por fim os coordenadores divergem entre eles sobre a questão de como um diretor escolar deve ser eleito para desempenhar as suas funções.

R: *"Um gestor escolar para desenvolver ou exercer as suas funções devia ser eleito pela comunidade escolar, mas às vezes é corrompido, porque o eleito é muito duro, o acham de rígido, eles querem pessoas que facilitam. Por mim devia ser os docentes. Eu também deveria ser eleito pelos docentes"* (CD-E2).

4º grupo de coordenadores na sua maioria também são licenciados fazem boa avaliação da sua formação já exerceram cargos de chefia noutras escolas. Dentro das funções de coordenadores o que mais desagrada é a fraca participação dos professores nas planificações e não cumprem com os programas planificados.

R. "O que desagrada é a fraca participação dos colegas em relação à planificação. O que desagrada são as falhas, temos muitos professores que residem em Benguela, quando comunicamos as planificações eles estão sempre a dar desculpas escapatórias dada a

distância. Desagrada bastante quando os colegas não cumprem os programas planificados, quando notamos a falta de interesse por parte dos professores, amor e entrega para ensinar os alunos" (CD-E2).

Quanto aos domínios, o diretor geral deve ter um curso de gestão administrativa e o diretor pedagógico devia ter o curso de pedagogia e os diretores deviam ser designados pelos docentes. Em relação aos domínios os coordenadores respondem*: Na minha humilde opinião um gestor tem de ter uma formação pedagógica, saber lidar com os professores e alunos que não é fácil e ter um pouco de domínio de psicologia, ver o estado emocional de cada professor, interagir bem com os colegas. Para mim o gestor tem de ter um domínio da área que vai exercer. por exemplo o diretor pedagógico tem que estudar mesmo a pedagogia, já o diretor administrativo tem que ter o domínio da gestão administrativa. O gestor tem de ter o domínio de tudo um pouco para poder lidar com todas situações da escola e funcionário de várias especialidades"* (DC-E 2).

5º grupo de Professores, os professores estão animados dizem que a formação que tiveram capacitou-os para desempenhar a docência como confirma um deles: "*Eu creio que avaliação que faço é positiva a minha formação me ajuda a desempenhar as funções de professor e quanto me ocorre dúvidas, consulto os colegas e temos as planificações quinzenais as zip onde apresentamos as dúvidas"* (P-E2).

Quando perguntamos o que mais desagrada na vossa missão de ensinar, os professores responderam: é o mau desempenho dos alunos. Como eles *enfatizam R: "o que nos desagrada é quando os alunos não dominam os conteúdos ministrados por nós. Quando não partilham os conhecimentos que fomos passando. Todos somos unanimes essa resposta" (*P-E2). **E quanto aos domínios fundamentais do diretor eles dizem**: *Primeiro o diretor tem de saber ouvir os seus professores. Os domínios passam por conhecer os seus professores, conhecer e compreender os problemas dos seus professores, saber quantos os seus professores não foram capazes cumprirem com as suas orientações. Quais são os professores mais talentosos sem esquecer as suas competências"* (PE 2).

Outra referência a não ignorar que os professores frisaram em relação aos domínios da formação de um gestor escolar é a formação permanente da OGE (organização de gestão escolar). "*Um gestor deveria ter uma disciplina que se chame O.G.E organização de Gestão escolar, ali vai encontrar algumas normas que vão lhe ajudar para o melhor desempenho das suas funções".* (P-E2). Agradeço as vossas respostas.

Como é que, na sua opinião, um(a) diretor(a) ou diretor pedagógico deveria ser designado para exercer as suas funções? Quanto a esta pergunta os professores divergem. Uns dizem que

os diretores deviam ser designados para exercer as suas funções pelos docentes, e outros professores dizem que o diretor deve ser eleito pela comunidade escolar.

4.2. Análise das entrevistas por dimensão

A análise de conteúdo das dimensões de liderança em contexto educacional, das práticas de ensino e das aprendizagens compara as perspetivas dos diversos atores auscultados nas duas escolas – diretor da escola e diretor pedagógico, adiante designados apenas como "diretores" para facilidade de escrita e leitura, enquanto lideranças de topo; coordenadores das disciplinas enquanto lideranças intermédias; professores e encarregados de educação.

4.2.1. Primeira dimensão de análise: Liderança em contexto educacional

Atualmente, as discussões da comunidade científica relativamente ao desenvolvimento da liderança e os padrões que devem compor a sua análise e definição são controversas, promovendo diversas teorias e casos de estudo, nem sempre coincidentes.

De acordo com Lück (2012), a liderança assenta no processo de influência, através do qual um indivíduo ou grupo conduz outras pessoas ou entidades a atuarem em prol de objetivos comuns. No contexto educacional, Bolivar (2020), destaca que a liderança é essencial para a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos alunos, sendo que, entre os estilos de liderança frequentemente debatidos, destacam-se a liderança democrática e participativa, que enfatizam a colaboração e o envolvimento de todos os stakeholders na gestão escolar, e a liderança distribuída, que promove a partilha de responsabilidades e a criação de um ambiente inclusivo e dinâmico. Estes conceitos orientaram a análise, permitindo explorar como diferentes abordagens podem influenciar positivamente a eficácia do ensino e a gestão escolar.

No contexto educativo, a liderança distribuída é fundamental para a criação de escolas mais justas e dinâmicas, onde as partes interessadas, incluindo pais, alunos, professores e políticos, procuram dinamizar escolas onde a participação da comunidade na gestão seja um dos principais fatores de melhoria da qualidade da educação. Este modelo exige que o diretor escolar possua competências específicas, incluindo formação adequada para enfrentar os desafios contemporâneos da educação.

Na perspetiva dos diretores da Escola 1, os dados obtidos quanto ao estilo de liderança indicam predominantemente democrático e humanizado, destacando que exercem uma comunicação contínua e transparente que prioriza o diálogo, sendo que são realizados encontros

regulares com os professores de forma a promover a proximidade, o sentimento de coesão e pertença e envolvimento na comunidade escolar. Assim como, a possibilidade de efetuar discussões pedagógicas de incentivo ao desenvolvimento contínuo dos professores, criando uma cultura de aprendizagem e inovação, onde os professores se sentem motivados para melhorar as suas práticas educativas, com a finalidade de afetar positivamente o desempenho dos alunos.

"um dos principais elementos para mim é a proximidade, o aspeto humano, eu acho que além de constituir outros aspetos, liderança escolar é de tudo isso, mais relação humana, de proximidade, de saber ouvir também os problemas, não digo só dos professores, mas de todos os trabalhadores que tenho na escola" (DE-E1).

Adicionalmente, os diretores reforçam a importância de criar uma envolvente para reforçar a confiança e a satisfação da equipa, sendo fundamental assegurar uma gestão de conflitos competente, contribuindo para um ambiente de trabalho produtivo e saudável.

"(...) Tendo em conta a proximidade que tenho para com os professores e eles para comigo acho que são boas porque os colegas mesmo sabendo que o assunto não é da minha área ainda assim cá veem ter. Os elementos são de abertura que temos para com todos em ouvir e ajudar! (...) Quando se tem uma boa relação de facto o trabalho caminha bem porque a comunicação flui e todos os problemas são tratados com facilidade e harmonia, numa paz." (D P- E 1).

Estas perceções dos diretores da escola 1 revelam uma autoapreciação de liderança dominantemente democrática e humanizada assente em valores de proximidade, da comunicação e das relações de desenvolvimento interpessoais. Assim, estas representações não encontram correspondência nas perceções dos coordenadores de disciplina, que descrevem tipos de liderança marcadas pela centralização das decisões e por reduzidos momentos de participação. Estas divergências indicam discrepâncias entre atores escolares, demostra claramente que a adoção de princípios democráticos ao nível discursivo não garante, por si só, a sua concretização nas práticas organizacionais.

Estas perceções e valorizações de diretores da escola 1 convergem com a tipologia de liderança democrática defendida por Chiavenato (2003), que diz que o líder encoraja, promove a participação ativa dos colaborares na tomada de decisões. Tudo isto para favorecer a motivação e o compromisso organizacional e a responsabilização de toda comunidade educativa. Desta feita, Lourenço et al. (2020) evidencia no seu estudo que a liderança democrática constitui um fator preponderante na promoção de confiança, da cooperação e da melhoria de do clima organizacional das instituições educativas. Com efeito, os resultados obtidos na Escola 1 mostram que estes traços de liderança são reconhecidos exatamente pelos

próprios diretores, não são confirmados pelos restantes intervenientes dos processos de ensino e aprendizagem.

De outro prisma, os coordenadores de disciplina na Escola 1, afirmam que *a liderança é predominantemente autoritária e centralizada, marcada pela tomada de decisões pouco democrática e pela falta de empatia e comunicação com os professores (...) precisamos que a direção seja capaz de efetuar mais encontros ou reuniões trimestrais para que a instituição saiba o processo de rendimento dos alunos ou seja, uma avaliação trimestral ou semestral entre a direção e os professores."* (GFC-E1).

Os coordenadores E1 consideram que a liderança atual apresenta uma gestão distante e pouco compreensiva, não atendendo de forma adequada às necessidades dos professores, limitando as práticas democráticas para a criação de um ambiente de trabalho favorável. A falta de diálogo e autonomia, afirmam, resultam na desmotivação, resistência e insatisfação dos docentes, afetando diretamente o compromisso e a retenção de professores na escola.

Estas perceções estão próximas das caraterísticas da liderança descritas por Chiavenato (2003), caraterizada pela centralização da autoridade, reduzida a participação dos seus subordinados, impõe as sua ideias e a tomada das suas decisões é unilateral. Este estilo segundo o autor pode favorecer respostas rápidas em determinados contextos, mas reduz a motivação, a criatividade e o sentido de pertença dos colaboradores. Os resultados obtidos corroboram esta perspetiva, uma vez que os coordenadores da Escola 1 associam este estilo de liderança à desmotivação docente, ao enfraquecimento da comunicação e ao aumento das aflições ou tensões organizacionais.

Os professores e encarregados de educação da Escola 1, descrevem a liderança como predominantemente democrática e colaborativa, destacando o incentivo ao diálogo, à autonomia e à criatividade da comunidade escolar, num ambiente propício ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. A liderança é também percecionada como respeitosa e cooperante, existindo ainda assim, traços autoritários resultantes da falta de coesão que geram inconsistências no apoio dado aos professores. Características autoritárias que, de acordo com os entrevistados, promovem uma postura isolada e rígida, gerando insegurança e falta de clareza sobre as orientações pedagógicas.

"*A liderança deve saber ouvir e as duas partes, nunca julgar sem saber as duas partes deve ser imparcial e resolver. Deve ser facilitadora na resolução de conflitos buscando o diálogo respeitoso e aberto entre as partes envolvidas deve agir como mediador e facilitar a comunicação construtiva"* (GP- E 1) *"(...) O diretor pedagógico está isolado não se relaciona com o diretor do ponto de vista laboral ou profissional (...)"* (G P E-E1).

O discurso dos professores está próximo de alguns requisitos que se esperam do um líder eficaz como defende Revez (2004), hoje, exige-se que aquele que exerce a liderança frua de conhecimento múltiplo para melhor poder agir. Espera-se de um líder eficaz que: que tenha o conhecimento de si próprio, tenha a capacidade de conhecer os membros de cada grupo, e sobretudo possua a perceção subjetiva para melhor trabalhar com valores, sentimentos ou emoções frequentemente implícitas à dinâmica do grupo.

Por outro lado, os encarregados de educação descrevem a liderança como distante e focada em aspetos administrativos e financeiros, relegando para segundo plano as questões pedagógicas e o desenvolvimento dos alunos. Uma abordagem que aparentemente contribui para um ambiente fragmentado e desorganizado, dificultando a integração entre a escola e a comunidade educativa. Existe a perceção de que a liderança é ineficaz na gestão das necessidades educacionais dos alunos e na relação entre a escola e os pais dos discentes, o que gera insatisfação e desconfiança, especialmente quando o foco das reuniões se restringe a aspetos financeiros. Tudo isto, contrasta com Bolivar (2012 que defende que o modelo administrativo da gestão escolar apresenta sérios défices para influenciar a melhoria dos resultados dos centros educativos, aconselhando a liderança pedagógica como dispositivo potenciador para aprimorar a melhoria de ensino e das aprendizagens dos alunos.

"(...). estão mais preocupados com gestão financeira, do que com a gestão dos recursos humanos (...) nos últimos anos a direção convocou nenhuma reunião com os pais e encarregados de educação para falar do desempenho escolar dos alunos da conduta dos alunos, a única agenda de reuniões que tivemos fala-se mais de chamar atenção aqueles que pais que até aqui não fizeram os pagamentos das propinas dos seus filhos." (GPE E - E 1).

"(...), é uma boa liderança em uma instituição quando esta focada não apenas na instituição, mas na comunidade em geral.

(...) um dos principais elementos para mim é a proximidade, o aspeto humano, eu acho que além de constituir outros aspetos, liderança escolar é de tudo isso, mais relação humana, de proximidade, de saber ouvir também os problemas, não digo só dos professores, mas de todos os trabalhadores que tenho na escola." (DG-E 1).

"A princípio é preciso é o diálogo, é preciso fazer a quilo que chamamos o login, criar um ambiente saudável (...). Não há partilha, a liderança não reúne, não convoca reunião, as aulas começaram não tem listas de presenças, não considera as nossas opiniões, o estilo é político, antidemocrático, temos certeza e podes perguntar qualquer professor vai dizer a liderança é autoritária" (4º GC - E 1).

Deforma geral, os entrevistados consideram que a transição para uma liderança mais democrática e inclusiva poderia beneficiar a escola, promovendo um ambiente onde os professores se sintam valorizados e envolvidos. Porém, o que se realça da análise das entrevistas aos atores da Escola 1 é uma aparente prática inconsistente da liderança e a falta de formação contínua que apontam para desafios, na criação de um ambiente de crescimento e apoio, num clima organizacional positivo que potencie melhores resultados educacionais. Isto porque, enquanto as lideranças de topo (diretores de escola e pedagógico) caracterizam o seu estilo de liderança como marcadamente democrático; os coordenadores de disciplina, professores e encarregados de educação, contrariamente, identificam mais características de um estilo de liderança autocrático, menos promotor do bem-estar e da coesão na escola.

Diante destes resultados a discrepância identificada entre a liderança percecionada pelos diretores Escola 1, pelos coordenadores, professores, pais e encarregado de educação evidencia que o processo descrito por Luck (2012) depende não apenas das intenções do líder, mas sobretudo da forma como as suas práticas reconhecidas pelos colaborados da organização escolar. desta feita, embora os diretores reclamem um estilo democrático, as perceções dos coordenadores professores e encarregados de educação da escola 1 aproximam-se da liderança autocrática caraterizada por Chiavenato (2003) e Revez (2004) marcada pela centralização das decisões e pela limitada participação dos colabores; neste estilo é o líder que determina a política a seguir pela escola dispensando os mecanismos e processos de participação dos professores. Este estilo descrito pelos coordenadores, professores e encarregados de educação de Escola 1 diverge sem sombras de dúvidas da conceção de liderança de distribuída, colaborativa defendida, por Bolivar (2020) e por Lourenço et al. (2020), segundo o qual a melhoria de das organizações educativas dependem em grande parte da partilha de responsabilidade, da colaboração e da construção de relações de confiança entre os todos os intervenientes da instituição.

Na Escola 2, os dados indicam uma liderança com fortes caraterísticas transformacionais evidenciadas pela grande preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores pelo incentivo à inovação pedagógica apela valorização da colaboração entre diferentes intervenientes. por isso podemos dizer que os resultados obtidos estão em consonância com Lourenço et al. (2020) que evidencia a liderança transformacional como um dos modelos mais eficazes pra promover culturas organizacionais colaborativas, capazes estimular a inovação, o compromisso profissional e a melhoria contínua das aprendizagens. Ambos os diretores, geral e pedagógico demonstram estilos de liderança que combinam elementos transformacionais, democráticos e, em alguns momentos, autocráticos. consideram a liderança participativa

essencial para promover um ambiente escolar coeso, onde professores e funcionários se sentem parte ativa das decisões, os diretores procuram motivar e desenvolver os professores, incentivando-os a inovar e a adaptar-se aos desafios pedagógicos contemporâneos.

Os diretores reconhecem a necessidade de ajustar o estilo de liderança, mantendo uma postura democrática e inclusiva sempre que possível e, em situações de maior necessidade disciplinar, recorrendo a uma postura autocrática, para assegurar a ordem e a eficiência. Esta flexibilidade reflete uma liderança situacional, em que o líder adapta a sua abordagem para atender às necessidades específicas do ambiente escolar.

"*A minha relação tem sido diferente e positiva. Os elementos que considero são: o respeito, aceitação a humildade, atender toda gente sem distinção (...) É importante a atuação de um diretor, mas o diretor não carrega escola sozinho, o diretor tem de dividir as tarefas da escola, tem de contar com todos ter o espírito de colaboração influenciando todos os componentes da direção tais como a direção administrativa, direção pedagógica, chefes da secretaria e recursos humanos." (*D G- E 2). A alternância entre os tipos democrático e momentos de maior defetividade sugere igualmente uma liderança de natureza situacional, que o estilo adotado varia em função da exigência do contexto escolar. Esta flexibilidade revela-se consistente com a literatura que advoga: não existe um inico estilo de liderança universalmente eficaz, sendo necessário a adaptação ás caraterísticas das equipas e aos desafios organizacionais (Luck, 2009). Como afirma o diretor pedagógico da Escola 2*"(...) as práticas de liderança nas relações com os professores têm um impacto muito maior. No nosso caso o impacto é positivo autocrático e democrático, nós conciliamos o autocrático e democrático quando notarmos que existe uma brincadeira aí exercemos a nossa autoridade e quando precisamos então exercemos o democrático* (...) (D P- E 2).

Do ponto de vista dos coordenadores, o estilo de liderança dos diretores é predominantemente colaborativo e inclusivo, e de valorização da comunicação aberta, do respeito mútuo e do desenvolvimento profissional dos professores. Os coordenadores de disciplina destacam a importância de um ambiente onde todos os professores são incentivados a participar ativamente nas decisões e no desenvolvimento dos planos escolares. Nota-se que a existência de uma abordagem transformacional fomenta uma cultura de aprendizagem constante, alinhando os docentes com as metas educacionais e contribuindo para a atualização das práticas pedagógicas.

Como tal, a introdução de novas metodologias e ferramentas tecnológicas reflete a disposição dos coordenadores para inovar, pelo que a existência de uma liderança adaptável e flexível permite que a escola acompanhe as mudanças e desafios do setor educacional, afirmam

estes entrevistados, incentivando os professores a integrarem tecnologias no ensino e a manterem-se atualizados com práticas pedagógicas modernas.

"(...)*Um líder a partir do controle promove a colaboração amizade bom entendimento porque antes de coordenarmos como professor, ele é ser humano sensível como nos, quando ele tiver satisfeito temos certeza que não vai falhar (...).*

Uma liderança eficaz gera desenvolvimento tanto do próprio trabalho e da parte dos professores." (3º GC-E 2).

Segundo os professores e encarregados de educação, na Escola 2, a liderança escolar é centrada em princípios colaborativos, comunicação aberta, desenvolvimento contínuo e ética, e, tanto os professores quanto os encarregados de educação reconhecem a liderança como colaborativa, com ênfase num diálogo constante e acessível. Este estilo permite que os professores se sintam valorizados e que os encarregados de educação percebam uma transparência nas comunicações, contribuindo para uma gestão inclusiva. Os professores destacam que o foco no desenvolvimento pedagógico e na excelência do ensino favorece práticas educativas inovadoras e bem alinhadas com os objetivos escolares, o que impacta diretamente a qualidade do ensino. O estilo de liderança presente mostra-se calmo e equilibrado na resolução de conflitos, proporcionando um ambiente pacífico onde os professores se sentem apoiados.

"As Práticas de liderança especialmente em relação com os professores digo que temos tido boas relações os líderes são afáveis e fáceis de se chegarem os líderes sabem ouvirem todos (...) liderança sabe dar-nos ouvidos e atendem as nossas preocupações (...) os líderes devem nos ajudar na formação para melhor desenvolver os seus trabalhos como professor." (GP- E2).

Os discursos dos coordenadores e professores da escola 2 estão de acordo com aquilo que Bolivar (2020) e Lourenço et al. (2020), defendem sobre a liderança destribuida, transformacional e colaborativa em cotexto educativo; da conceção defendida segunda a qual a melhoria das organizações educativas depende da partilha de responsabilidade, da colaboração e da construção de relações de confiança entre todos os intervenientes da comunidade educativa.

A abordagem justa e serena diante de desentendimentos favorece um clima de respeito e cooperação, essencial para o bem-estar dos professores e a qualidade do ambiente escolar.

Os encarregados de educação destacam também que a liderança promove o envolvimento ativo dos pais, professores e comunidade no processo de tomada de decisões. A postura ética e independente da liderança é um especto destacado pelos encarregados de educação, que valorizam a capacidade de a escola manter o foco no bem-estar e sucesso da comunidade escolar

sem ceder a pressões externas. A liderança comprometida com os valores e a missão da escola inspira confiança e respeito, garantindo que as decisões sejam tomadas com base na qualidade educacional e nos interesses dos alunos. Os estilos de liderança observados refletem uma gestão escolar que valoriza a inclusão e o desenvolvimento contínuo dos docentes.

"*A liderança deve criar um ambiente que incentiva a reflexão e a capacitação constante por meio de seminários bem como o aprimoramento das práticas pedagógicas. (...) possam contribuir para o sucesso escolar dos alunos podem ser como a comunicação contínua, aberta e transparente envolvendo toda a comunidade escolar, valorizar as suas contribuições, estabelecer parcerias para o apoio dos alunos, realizar reuniões regulares com todos(...)"* (G PEE-E2). O sentir as preocupações dos pais e encarregados de educação é assegurado defendido por autores como Lourenço-Gil. Et al. (2020) , Bolivar (2012), Leitherwood e Jantzi que revelam liderança transformacional, modelo que remete para matriz de inovação e mudanças organizativa em que a influencia do líder é destribuida transversalmente por toda organização; Liderança instrucional, centrada diretamente na qualidade de ensino e nas aprendizagens dos alunos garantindo assim, práticas pedagógicas que sejam eficazes e que o desenvolvimento dos alunos esteja no centro das decisões ; liderança destribuida que enfatiza uma liderança exercida por vários membros da equipa escolar, com aprática colaborativa.

Neste sentido, para dar resposta à questão de investigação relativa "à forma de caracterizar as práticas de liderança, nomeadamente nas suas relações com os professores nas escolas do primeiro ciclo do ensino secundário em Benguela", verifica-se que os entrevistados advogam por um perfil de líder humanizado e adaptativo, e uma gestão escolar que privilegie o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, o desenvolvimento de estratégias que aumentem a coesão na comunicação interna, para responder mais prontamente a críticas e sugestões da comunidade escolar, contribuindo para melhorar as práticas de gestão e a melhoria das relações interpessoais.

A comparação entre duas escolas evidencia diferenças significativas na forma como a liderança é percecionada pelos diferentes protagonistas educativos. Enquanto na Escola 1, se observam grandes divergências entre as perspetivas dos diretores, que se identificam como líderes democráticos, e as perspetivas dos outros atores que declaram que a liderança atual é caracterizada pela centralização das decisões, o que limita a autonomia dos professores e reduz a participação na tomada de decisões, sendo a ausência de práticas democráticas apontada como um fator desmotivador, dado que limita a expressão de ideias e a colaboração; na Escola 2, Verifica-se uma maior convergência entre diferentes práticas de liderança, mas com importantes elementos comuns a todos os entrevistados, como a ênfase na comunicação, no

desenvolvimento contínuo dos docentes e na valorização da participação coletiva. Por fim, destaca-se que as práticas de liderança são vistas pelos entrevistados, das duas escolas, como essenciais para o desenvolvimento de um ambiente escolar colaborativo, produtivo e ético. Estes resultados reforçam a ideia de que a eficácia de liderança escolar depende menos do estilo declarado e mais da forma como este é reconhecido pela comunidade educativa.

O quadro em baixo resume as perspetivas de liderança da gestão escolar em cada uma das escolas, considerando as observações dos entrevistados.

Quadro 12. Tipos de Liderança e o seu impacto no meio escolar

Escola	Grupo	Tipo de Liderança	Características destacadas	Impacto percecionado
Escola 1	Diretores	Colaborativa	Incentivo ao diálogo entre equipas, autonomia dos docentes, apoio ao desenvolvimento profissional	Ambiente de trabalho dinâmico e inovador, aumento da motivação dos professores
	Coordenadores	Colaborativa com traços Autoritários	Colaboração valorizada, porém, com presença de decisões unilaterais e postura rígida ocasional	Insegurança e falta de coesão no grupo, dificuldade de alinhamento com diretrizes.
	Professores e Encarregados de Educação	Liderança autoritário e centralizador	Foco em tarefas financeiras e administrativas, pouca interação com o desenvolvimento dos alunos.	Desconfiança e insatisfação entre os pais; Ambiente escolar pouco acolhedor e fragmentado
Escola 2	Diretores	Colaborativa e Mediadora	Valorização da comunicação aberta, resolução imparcial de problemas, incentivo ao crescimento profissional dos docentes	Melhoria no ambiente de trabalho, maior motivação dos professores e satisfação profissional
	Coordenadores	Consistente e Motivadora e transformacional	Suporte contínuo ao desenvolvimento dos professores, foco na criação de um ambiente de trabalho saudável e motivador	Clima organizacional positivo, aumento do bem-estar dos professores e melhoria nos resultados educacionais
	Professores e Encarregados de Educação	Liberal	Liderança distante e voltada para questões financeiras, com pouca preocupação	Aumento da insatisfação dos pais; perceção de liderança ineficaz e

			com a dimensão pedagógica e o desenvolvimento dos alunos	perda de confiança na capacidade de gestão da escola

Fonte: Adaptado a partir dos dados recolhidos

4.2.2. Segunda dimensão de análise: práticas de ensino em contexto escolar

A definição das práticas de ensino, no contexto da educação e gestão escolar, está intrinsecamente ligada à evolução das teorias da aprendizagem, da avaliação e do desenvolvimento do currículo. Como tal, referem-se às estratégias, métodos e abordagens utilizadas pelos professores para promover a aprendizagem dos alunos, articulando os processos de ensino, avaliação e desenvolvimento curricular. Estas práticas visam adaptar-se às necessidades específicas de cada aluno, valorizando a avaliação contínua como ferramenta essencial para monitorizar o progresso e ajustar intervenções pedagógicas.

Os discursos dos diretores da escola 1 evidenciam uma conceção centrada na diversificação metodológica e na adaptação do ensino ás caraterísticas dos alunos. Nesta envolvente, os diretores consideram que a liberdade de experimentar diferentes abordagens e aprender uns com os outros, permite o seu desenvolvimento contínuo e das próprias práticas pedagógicas.

"(...)o tipo de ensino que melhor pode contribuir para que os alunos aprendam é esta em que haja interação entre professores e aluno(...)Os diferentes tipos de ensino fazem bem para alunos porque nem todos têm as mesmas capacidades de entenderem os conteúdos, cada um se enquadra naquilo lhe é favorável. Acho que faz muito bem haver essa diversidade de métodos." (D P- E1).

"(...) o Método Dialógico Interativo para mim é muito fundamental porque valoriza o aluno e o aluno desenvolve muito suas habilidades (...)" (DG-E1). Esta perspetiva aproxima-se da abordagem sócio construtiva de Vygotsky (1978), segundo a qual a aprendizagem ocorre através da interação social e da mediação pedagógica, sendo o professor responsável por criar condições que permitam ao aluno progredir na sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A valorização do diálogo, da participação e da mediação docente identificada nas entrevistas sugere uma aproximação a este paradigma.

Do ponto de vista dos coordenadores, a Escola 1 possui uma abordagem pedagógica diversificada e adaptativa, com metodologias ativas onde a participação e a interação dos alunos potenciam que estes sejam protagonistas da sua aprendizagem, promovendo uma compreensão

mais prática e contextualizada dos conteúdos. Assim sendo, a adoção de atividades fora da sala de aula, o uso de ferramentas tecnológicas e de projetos interativos são algumas das estratégias referidas que permitem tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e atrativo, bem como um processo educativo equilibrado e abrangente. Os mesmos entrevistados, também destacam a aprendizagem colaborativa e a realização de avaliações de diagnóstico como um elemento-chave de forma a identificar o conhecimento prévio dos alunos, as lacunas na aprendizagem e as suas necessidades individuais, de forma a apoiar o seu desenvolvimento.

"*Nós achamos que a diversidade de processos de ensino na escola é muito necessária porque dará aos alunos mais compreensão e teremos, mais qualidade de ensino e consequentemente boas aprendizagens, se houver inovação pedagógica metodologia diversificadas"* (4º G C- E 1).Esta evidencia converge com Fernandes (2011) que defende práticas de ensino diversificadas que favorecem aprendizagens mais significativos desde que haja boa articulação com objetivos curriculares ajustadas ás necedades dos estudantes. *"Sugerimos sempre o método exploratório, de exploração conjunta, método que o aluno traz e o professor é apenas facilitador, tipo de ensino em que o professor não é o centro do saber, mas o facilitador e que o aluno seja o centro das aprendizagens."* (3º G C-E 1). Estes resultados corroboram com Vygotsky (1978) para quem o conhecimento é edificado socialmente através da interação entre o professor e o aluno. Também converge com Denilson (2006), que defende o conhecimento da singularidade de cada aluno como condição essencial para uma educação inclusiva promotoras de aprendizagens significativa.

Já na perspetiva dos professores e encarregados de educação, a Escola 1 possui um ensino tradicional, baseado na exposição de conteúdos pelos professores, sendo, por isso, necessário adotar novos métodos para estimular o diálogo, reflexão e interação dos alunos, bem como para diversificar as metodologias de ensino-aprendizagem e promover o pensamento crítico dos alunos. Assim, estes entrevistados consideram que a utilização de métodos mais interativos, como discussões em grupo e debates, facilita a participação ativa dos alunos e estimula a troca de ideias, desenvolvendo não apenas o conhecimento teórico, mas também as competências interpessoais e sociais. Por fim, os professores e encarregados de educação reconhecem que, embora os métodos tradicionais continuem a ter um papel importante, a diversidade metodológica tem um impacto significativo nos resultados dos alunos, pelo que se torna fundamental incentivar a combinação de métodos tradicionais e inovadores, para potenciar uma experiência de ensino completa e equilibrada.

"Na nossa escola o tipo de ensino é predominantemente baseado em uma abordagem tradicional (...) a diversidade de processo de ensino é uma realidade irrefutável" (GP- E 1).

O discurso dos professores da Escola1 diverge com (Fernandes, 2011), que defende que as práticas de enino diversificadas favorecem aprendizagens mais significativas, defende a inovação pedagógica. Também contrasta com Luckesi (2014), Denílson (2006) e Goodson (2003), que defendem avaliação diagnostica e formativa como processo de regulação da aprendizagem e não apenas como um mecanismo classificativo. O reconhecimento da singularidade de cada aluno como condição pra uma educação inclusiva e promotora de aprendizagens significativa. A necessidade de adaptar as práticas de ensino às caraterísticas concretas dos alunos e dos contextos educativos. Enquanto a perspetiva do G PE E -E1 corrobora com os autores acima citados *"os métodos ativos são mais eficazes atualmente porque hoje não há progresso por causa de utilizar-se os métodos tradicionais, pensamos que antigamente esses métodos eram eficazes, sim, mas hoje há que mudar e nossa pouca experiência se utiliza métodos ativos (...) acho que fazem bem misturar aulas expositivas e atividades interativas, como trabalhos em grupos e projetos práticos"* (GP EE- E 1).

Os diretores da Escola 2 consideram que as abordagens de ensino existentes na sua escola combinam metodologias teóricas e práticas, de forma a integrar o conhecimento teórico com a sua aplicação prática. Esta estratégia, afirmam, permite proporcionar uma compreensão mais sólida dos conceitos, enquanto oferece aos alunos a oportunidade de aplicar o que aprenderam em situações reais. Como tal, os entrevistados reforçam que a gestão pedagógica desempenha um papel crucial no desenvolvimento das práticas de ensino, como forma de garantir a qualidade do ensino e a atualização contínua das metodologias, assente num ambiente de colaboração entre os docentes que permite discutir e alinhar estratégias de ensino. Desta forma os resultados da escola 2 no seu todo estão de acordo com revisão de literatura de autores como Vygtsky (1978, Fernandes (2011), Luckesi (2014), Goodson (2003), Denilson (2006) que defendem a interação, entre professor e aluno, aprendizagem colaborativas, professor facilitador ,a necessidade de práticas de ensino diversificadas ,reflexivas, centradas no aluno inovação pedagógica e a articulação teoria-pratica ; a valorização da avaliação diagnostica , continua e formativa como um instrumento de apoio ás decisões pedagógicas e da promoção do sucesso escolar; defendem o papel do professor na contextualização e na participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo; defendem a educação como ferramenta para a transformação individual e social.

"*Estamos no ensino geral, os tipos de ensino mais predominantes na nossa escola ministrar melhor e acompanhar os alunos. Teórico-prático"* (D G - E 2). "*Os tipos de ensinos que mais utilizámos e que tenho estado a aconselhar é a teoria e prática, ou seja, um ensino teórico-prático, para os alunos poderem viver as teorias que recebem(...)*" (DP- E2). Esta perspetiva

do diretor pedagógico converge com Fernandes (2011) que advoga a inovação pedagógica e a articulação teoria-prática bem ajustadas às necessidades dos alunos favorecem aprendizagens mais significativas.

Para os coordenadores das disciplinas da Escola 2, o ensino na respetiva escola combina práticas pedagógicas diversificadas, inovação e foco na colaboração entre alunos e professores. Os coordenadores destacam a importância da integração de teoria e prática no processo de ensino, sendo que no ensino primário, a adaptação à monodocência exige uma preparação pedagógica diversificada e uma monitorização individualizada dos alunos, elevando a responsabilidade do docente. Ainda assim, a implementação de métodos que integrem atividades práticas e teóricas é considerada fundamental para reforçar a compreensão dos alunos, sendo fundamental acompanhar o progresso dos alunos através de uma avaliação contínua e formativa. Por outro lado, os coordenadores destacam também a integração da tecnologia na sala de aula enquanto um fator crítico para enriquecer o processo de ensino, onde a utilização de quadros interativos, projetores e outros recursos tecnológicos facilitam a explicação de conceitos complexos, tornando as aulas mais interativas e estimulantes.

"A diversidade é boa e favorece os alunos e o professor tem diversas maneiras de se fazer perceber e nem todos alunos tem a mesma compreensão (...)" (1º GC-E 2). "*O que mais notamos e cativa e ajuda nas aprendizagens dos alunos quando levamos os áudios visuais, as canções na sala de aula, as danças históricas, isso ajuda muito os alunos apreender"* (3º G C-E2).

Os professores e encarregados de educação da Escola 2 também identificaram a existência de uma abordagem equilibrada entre métodos teóricos, práticos e de observação, além de destacar a importância da colaboração entre professores, alunos e encarregados de educação.

"*Os tipos de ensinos que mais utilizamos são a teoria e a prática, e a observação"* (G P- E 2). Os pais e encarregados de educação podem apoiar os professores envolvendo – se ativamente na vida escolar dos filhos, estabelecendo parcerias de colaboração com a direção da escola e com os professores (...) *usar variedade de recursos como tecnologias, matérias áudio visuais e atividades práticas*" (GP E E- E 2).

O quadro seguinte sistematiza sinteticamente as práticas de ensino.

Quadro 13. Práticas de Ensino

Escola	Práticas de Ensino
Escola 1	Metodologias diversificadas
	Estimular discussões, interativo participativo
	Apresentação de conteúdo de forma teórica/ prática
	Aprendizagem colaborativa
	Exposição de conteúdos
Escola 2	Teóricas, práticas e interativas
	Integração de tecnologia na sala de aula
	Avaliação contínua e formativa

Fonte: Adaptado a partir dos dados recolhidos

Observamos que na escola1 existe uma divergência clara:

- Diretores dizem existir metodologias ativas
- Professores dizem que predomina o ensino tradicional.

Nota-se uma discrepância entre a perceção dos diretores e a dos professores relativamente ás praticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Enquanto os primeiros descrevem um modelo centrado na inovação metodológica, os professores identificam uma predominância do ensino expositivo. Estas divergência poderá traduzir-se num desfasamento entre a visão estratégica da liderança e a realidade da prática pedagógica, sugerindo desafios na implementação efetiva das orientações escolares.

Embora os dados não permitem precisar ou estabelecer uma relação causal, nota-se que, na Escola1, a perceção de uma liderança predominantemente autocrática corresponde com os discursos que descrevem práticas mais tradicionais. Esta associação sugere que estilos de liderança menos participativos poderão limitar a inovação pedagógica, resultado que converge com estudos que defendem que contextos organizacionais colaborativos tendem a favorecer o desenvolvimento profissional dos professores e a adoção de metodologias mais ativos.

Em suma, os resultados evidenciam que ambas as escolas reconhecem a importância da diversificação metodológica, da adaptação de ensino ás necessidades dos alunos e da articulação entre a teoria e a pratica. Estes resultados estão de acordo com Vygotsky (1978), Fernandes (2011), Denílson (2006), ao reforçarem que as práticas pedagógicas centradas na participação ativa do aluno favorecem aprendizagens mais significativa. Contudo, a discrepância observada entre os discursos dos diretores e dos professores da Escola1 demostram

que a inovação pedagógica poderá não estar plenamente consolidada na prática quotidiana da instituição. esta divergência sugere que que a eficácia das práticas de ensino depende não apenas das orientações institucionais, mas também das condições organizacionais, da liderança pedagógica e da capacidade dos professores para adaptar continuamente as suas párticas, perspetiva igualmente defendidas por (Goodson, 2003 e Luckesi, 2014).

4.2.3. Terceira dimensão de análise: Aprendizagens em contexto educativo

A análise das entrevistas evidencia que em ambas escolas, os diretores atribuem a liderança pedagógica um pepel determinante na promoção das aprendizagens dos alunos. mas do que uma função essencialmente administrativa, os seus discursos revelam a conceção de liderança centrada no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, na supervisão das práticas de pedagógicas e na criação de condições organizacionais que favorecem o sucesso escolar. Esta perspetiva sugere que os diretores reconhecem que a qualidade das aprendizagens depende da articulação entre a gestão pedagógica, o trabalho do professor e o envolvimento da comunidade educativa, assumindo a liderança como um fator estruturante da melhoria dos resultados educativos. Assim interrogados os diretores respondem:

"*Para avaliar a qualidade das aprendizagens dos alunos, os professores utilizam as avaliações continuas em sala de aulas, escritas ou orais, fazendo provas dos professores em cada trimestre, e provas finais."* (DP- E1).

"Por outro lado, escola tem uma grande diversidade, há outros alunos são provenientes mais ou menos de famílias favorecidas e aí tu vás se dando conta que a criança que vem de famílias favorecida o seu desempenho é totalmente diferente do outro (...) vamos trabalhando com os pais, motivando-os que cuide de alimentação fazendo que com que no fim do ano letivo eles correspondam. Nota-se que que há um aproveitamento positivo porque existe uma colaboração entre os pais, digo a família e a escola." (D G- E 1).

Na Escola1, os diretores enfatizam que o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas aliado à monitorização continua das aprendizagens e o envolvimento das famílias, constitui um elemento essencial para responder às necessidades dos alunos. embora descrevam a utilização de metodologias diversificadas de processos da avaliação continua, o aspeto mais importante dos discursos reside na valorização da intervenção pedagógica como instrumento de regulação das aprendizagens e não apenas de verificação dos resultados escolares. esta conceção aproxima-se da perspetiva defendida por Luckesi (2014), para quem a avaliação deve assumir uma função eminentemente formativa, orientados a tomada decisões pedagógicas e contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno, em vez limitar uma função

classificativa A referencia incessante ao acompanhamento individual dos alunos e o trabalho desenvolvido com as famílias revela igualmente a compreensão da aprendizagem como um processo influenciado por múltiplos fatores sociais e educativos. Os diretores reconhecem que as diferenças socioeconómicas condicionam o desempenho escolar, defendido por isso, uma articulação entre escola e família como forma de reduzir desigualdades e potenciar sucesso educativo. Esta interpretação converge com Denilson (2006), ao considerar que a aprendizagem resulta da interação permanente entre os sujeitos, o contexto e as práticas educativas, não podendo ser compreendida apenas como consequência da ação individual do docente ou do aluno. Os resultados permitiram ainda observar uma conceção de aprendizagem entendida como um processo continuo de acompanhamento e melhoria de, sustentado pela monitorização permanente do progresso dos alunos. esta perspetiva aproxima-se da abordagem de defendida por Fernandes (2011), segundo a qual a aprendizagem se constrói através de processos contínuos de avaliação, feedback adaptação das estratégias de ensino ás necessidades dos estudantes. desta feita a importância dada pelos diretores à supervisão pedagógica, a avaliação contínua e diversificação das metodologias traduz uma visão de aprendizagem que ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos e privilégios a regulação permanente do processo educativo.

Na Escola 2 os seus discursos evidenciam uma preocupação acrescida com a monotorização do trabalho docente e com a necessidade de garantir a aplicação consistente de das praticas pedagógicas. A liderança é apresentada como responsável por assegurar que os professores utilizem metodologias adequadas, acompanhem a evolução dos alunos e mantenham elevados padrões de qualidade no processo de ensino. Assim, diferentemente da Escola 1, os diretores reconhecem que persistem dificuldades relacionadas com a participação dos alunos e com algumas limitações do contexto educativo, aspetos que condicionam a eficácia das aprendizagens.

"Os papéis dos diretores pedagógicos devem sere de promotores da qualidade ensino, devem preocuparem-se mais como vai o trabalho dos professores como os alunos estão a assimilar as matérias, como os professores usam os métodos como avaliam os alunos" (DP-E 2). Esta preocupação demostra que os diretores coordenadores professores e encarregados de educação da Escola 2 compreendem que a melhoria das aprendizagens depende não apenas da atuação individual dos professores, mas também da capacidade da liderança para criar mecanismos de permanentes de acompanhamento, supervisão e apoio pedagógico. Esta visão encontra respaldo e Goodson (2003), que defende que a melhoria da qualidade educativa exige liderança capaz de promover culturas profissionais, colaborativas, favorecendo a reflexão

critica sobre as práticas docentes e o desenvolvimento continuo dos professores. Então fica bem claro que a liderança pedagógica deixa de ser entendida apenas como exercícios de autoridade para assumir uma função de mediação, coordenação e desenvolvimento organizacional.

Os discursos dos diferentes participantes evidenciam uma conceção comum segundo a qual a liderança pedagógica constitui um elemento estruturante da qualidade das aprendizagens. com tudo as perceções divergem quanto à forma como essa liderança é efetivamente exercida, revelando diferenças entre o discurso institucional e a experiência quotidiana dos restantes atores educativos. Neste contexto, os coordenadores consideram que os alunos da Escola 1 são participantes ativos no processo de aprendizagem, com destaque para a sua capacidade de se envolverem nas atividades escolares e de expressar as suas opiniões, o que favorece a análise crítica e o autoconhecimento. A maioria dos coordenadores, avalia o desempenho dos alunos como bom, destacando o seu interesse e motivação, mesmo em condições socioeconómicas mais difíceis. "*No computo geral temos boas aprendizagens. os nossos alunos sempre estiveram bem (...) Processos pedagógicos ou técnicas que mais uso aplico mais é a prática (...) A participação dos alunos nas suas aprendizagens é ativa os alunos estão sempre na sala a espera de aprender alguma coisa"* (4º GC -E 1).

". Temos de saber avaliar o aluno, temos de acompanhamos o evoluir do aluno, por isso avaliação é um processo longo que passa por ajudar o aluno a crescer na sua aprendizagem. Na sua generalidade passa por meio de avaliações continuas perovas escritas e orais." (5º G C-E 1).

A valorização da participação ativa dos alunos evidencia uma conceção construtiva da aprendizagem, na medida em que o estudante deixa de assumir um papel passivo para participar na construção do conhecimento. Estes discursos convergem com Fernandes (2011), que entende a aprendizagem como um processo continuo, sustentado por praticas de avaliação formativa, feedback permanente e aproxima -se também da visão de Luckesi (2014), que defende que a avaliação deve assumir uma função reguladora das aprendizagens e não apenas classificativa. Os resultados sugerem ainda, que a liderança pedagógica favorece este processo ao criar condições organizacionais para o acompanhamento sistemático do progresso dos alunos.

Contudo, quando analisamos os discursos dos professores e encarregado de educação da Escola 1 emerge uma leitura mais crítica da realidade escolar. Embora reconheçam a existência de relações pedagógicas positivas e de algum esforço de acompanhamento dos alunos, salientam limitações relacionadas com a comunicação institucional, a coordenação pedagógica e a consistência da liderança.

R:O diretor pedagógico é a peça fundamental deve servir de ponte, o elo de ligação na execução das tarefas e dos objetivos da instituição. Deve haver comunicação e transparência. Na nossa instituição não há diálogo entre a direção. Nós como professores nos limitamos a dar a nossa aula e voltamos a casa.

"*A liderança tem de criar laços de unidade entre professores e a liderança, sem estes a laços de união não há trabalho, um líder deve saber comunicar de forma clara e transparente."* (GProf- E 1).

"A metodologia de ensino interativa desta escola e a relação próxima com os professores e alunos é um ponto forte. (...)A minha expectativa claro que deve ser de melhorar porque se estamos a falar de liderança nós como encarregado de educação já manifestamos o desejo de que se mudasse a liderança da instituição por causa de algumas situações menos boas, sobretudo daquilo que é gestão dos recursos humanos e financeiros da mesma instituição pois nós contribuímos" (GPEE-E 1). Esta divergência entre o discurso da liderança e a perceção dos restantes intervenientes sugerem que a inovação pedagógica pode não estar plenamente consolidada na prática quotidiana da escola. Neste ponto, os resultados aproximam-se da reflexão de Goodson (2003), ao demostrar que a mudança educativa não depende apenas das orientações formais da liderança, mas da capacidade da organização em construir uma cultura colaborativa efetivamente partilha pelos diferentes profissionais.

Na Escola 2 observa-se uma situação parcialmente distinta. Os diferentes grupos dos entrevistados apresentam uma perceção mais convergente relativamente ao papel da liderança pedagógica e ao acompanhamento do processo educativo, diretores coordenadores e professores reconhecem a importância da supervisão pedagógica, monitorização do trabalho docente e da articulação entre teoria e pratica. Esta maior convergência sugere uma relação mais consistente entre a liderança formal e as práticas pedagógicas percecionadas pelos restantes atores educativos.

há professores que faltam muito, não corrigem as tarefas de alunos. Como é que um professor diz que não conseguiu corrigir todas as provas que ninguém conseguiu tirar nota positiva, e eu perguntei como assim? Não é possível. E a pergunta que temos feito como coordenadores é esta como -é que no universo de 45 alunos ninguém aprendeu? Há tantos métodos nos professores…por isso somos conotados a nível do município como a escola que atribui nota baixa aos alunos. Os nossos alunos este ano não conseguiram ingressar no ensino medio porque as suas médias não são superiores a 12 valores (3ª GC-E2) "A qualidade dos processos pedagógicos ou técnicas mais utilizados nesta escola é afetada quando observamos o absentismo dos professores" (1º GC-E2).

Todavia, a Escola enfrenta desafios mais associados às condições contextuais e organizacionais. negativamente o desempenho dos estudantes.

"As técnicas pedagógicas são mesmo as aquelas conhecidas: as aulas administradas em salas de aula, temos poucas saídas, já faz tempos que não realizamos excursões, jornadas a nível interno" (2º G C- E 2).

Os coordenadores e encarregados de educação referem dificuldades relacionadas com os absentismos docentes, a escassez de atividades praticas, as limitações de recursos e as dificuldades de acompanhamento familiar de alguns alunos. assim, enquanto na Escola 1 as tensões parecem situar-se sobretudo ao nível da coerência entre a liderança e a praticas pedagógicas, na escola 2 os constrangimentos estão mais ligados ás condições estruturais que condicionam a implementação das práticas educativas. Esta diferença é particularmente relevante à luz de (Denílson, 2006). O autor defende que a aprendizagem resulta da interação entre sujeito, paréticas e contextos, sendo profundamente influenciada pelas condições de sociais e institucionais em que ocorre. Os resultados obtidos corroboram esta perspetiva: na Escola1, mesmo existindo recursos pedagógicos relativamente mais diversificados, a eficácia das aprendizagens é condicionada pela fragilidade da articulação institucional; na Escola2 apesar da existência de uma liderança mais consensualmente reconhecida, as aprendizagens são afetadas por fatores externos e estruturais que ultrapassam a ação direta dos professores. A comparação evidencia igualmente diferenças na forma como a avaliação das aprendizagens é concebida. Na Escola 1, os coordenadores enfatizam a avaliação continua como instrumento de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, aproximando-se evidentemente da perspetiva de Luckesi (2014), que atribui avaliação uma função reguladora. Na Escola 2, embora a avaliação continua seja valorizada, os participantes referem dificuldades na sua concretização e na utilização consistente de estratégia avaliativas formativas, o que revela um afastamento parcial relativamente ao modelo defendido pelo autor.

Outro aspeto diferenciador diz respeito ao papel das famílias. Em ambas as escolas, os encarregados de educação reconhecem que o envolvimento parental favorece o desempenho escolar e por sua vez as aprendizagens consistentes. Assim, na Escola1 este envolvimento é apresentado sobretudo como um fator de colaboração entre escola e família, enquanto na Escola 2 surge frequentemente associado ás limitações socioculturais e aos níveis de escolaridade de alguns pais, que dificultam o acompanhamento das aprendizagens. Esta diferença reforça a ideia de que o impacto da família sobre o percurso escolar não é homogéneo, defende das condições sociais e culturais em que os alunos estão inseridos. *"(..) caraterizamos aprendizagens como razoáveis no caso concreto da instituição onde eles estudam, visto que o progresso do seu*

aprendizado é muito lento no que diz respeito o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura e cálculo (...) Visto que nem todos os pais e encarregados de educação são alfabetizados, o papel deles neste processo é apenas de espetadores" (GPEE-E 2). E (P-E2).

Deforma sucinta, os resultados permitem identificar a seguinte tendência comparativa:

Quadro 14. Tendência comparativa das aprendizagens da Escolas 1 e da Escola 2

Aspeto	Escola 1	Escola2
Conceção das aprendizagens	Participativa e interativa	Estrutura e supervisionada
Relação entre liderança e prática	Divergente	Mais convergente
Principal constrangimento	Comunicação e articulação institucional	Limitações contextuais e organizacionais
Avaliação das aprendizagens	Ênfase formativa e contínua	Ênfase continua, mas com dificuldades de implementação
Papel da família	Colaboração escola-família	Condicionamentos socioculturais do acompanhamento parental

Fonte: Adaptado a partir dos dados recolhidos

Em síntese, a comparação entre as duas escolas demostra que a qualidade das aprendizagens não pode ser explicada apenas pelo estilo de liderança ou pelas metodologias de ensino utilizadas, mas resulta da interação entre a liderança pedagógica, cultura organizacional, praticas avaliativas, condições contextuais e envolvimento familiar. A Escola 1 evidencia maior potencial de inovação pedagógica, mas menor coerência institucional; a Escola 2 apresenta maior alinhamento entre os atores educativos, mas enfrenta constrangimentos estruturais mais significativos. estes resultados reforçam simultaneamente as perspetivas de Fernandes (2011), Luckesi (2014), Denilson (2006) e Goodson (2003), ao demostrarem que as aprendizagens se desenvolvem em contextos organizacionais complexos, onde liderança, avaliação, colaboração profissional e condições sociais atuam independentemente na promoção do sucesso educativo.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo conhecer, analisar, compreender caraterizaras praticas de liderança existente em cada uma das escolas selecionadas relacioná-las com o ensino e aprendizagem dos alunos a partir das perceções dos principais intervenientes educativos tais como: Diretores, diretores pedagógicos, coordenadores de disciplinas, professores e pais e encarregados de educação em dua escolas do primeiro ciclo do ensino secundário.

O nosso estudo realizou-se no Cubal, município da província de Benguela, Angola. O Cubal garante o ensino primário e secundário, com uma escola de formação de professores (magistério primário, uma escola de formação técnica e de saúde (IMS). Com muitos desafios tais como: acesso: alunos de comunas distantes percorrem longas distâncias, em termos de recursos: falta de laboratórios, bibliotecas, internet nas escolas; dependência para o ensino médio, técnico, superior e formação profissional.

O estudo foi realizado através que uma abordagem metodológica qualitativa que mobilizou como técnicas de recolha de informação a pesquisa documental, a observação não participante e as entrevistas semi-dirigidas a diretores gerais, diretores pedagógicos, grupos focais de coordenadores de disciplinas, de professores e pais e encarregados de educação.

Atualmente, de acordo com a literatura, a liderança é definida enquanto o processo de influência, através do qual um indivíduo ou grupo conduz outras pessoas ou entidades a atuarem em prol de objetivos comuns (Lück, 2012). Nesta abordagem, refere-se a importância da finalidade em alcançar metas coletivas, promovendo uma cultura de aprendizagem, cuja relevância, no contexto educacional, tem como principal finalidade, a qualidade de ensino, o desenvolvimento dos alunos e o sucesso escolar, de uma forma geral. No entanto, dado que as práticas de ensino envolvem um conjunto de fatores diversos, torna-se fundamental assegurar uma adaptação às necessidades e características específicas da comunidade escolar Bolivar (2020a). Como tal, na envolvente educativa, a função de liderança tem como principal tarefa fomentar um ambiente onde as inteligências social e emocional sejam desenvolvidas, de forma a orientar e coordenar o trabalho dos professores e funcionários, para que todos possam dar o melhor de si, na realização de ações orientadas para a melhoria contínua da qualidade de ensino e da aprendizagem nas escolas. Assim, a liderança no contexto da educação e gestão escolar deve abranger diversas categorias e estilos que influenciam diretamente a eficácia do ensino e o desenvolvimento da comunidade escolar, através de uma participação democrática e colaborativa das partes interessadas, promovendo um ambiente educacional inclusivo.

Através do presente estudo, foi possível observar a relação de proximidade entre as práticas de ensino e a gestão escolar, sendo que Luckesi, (2014), reforça que as práticas de ensino

incidem essencialmente na avaliação das aprendizagens, enquanto atividade essencial no meio escolar, dado que permitem que os professores compreendam melhor o progresso e as necessidades dos seus alunos. Em todo este processo, releva-se a necessidade de redobrar a atenção e acompanhamento do desenvolvimento educativo dos alunos, por parte dos professores, pelo que a avaliação contínua representa um método mais eficaz, enquanto para intervenção pedagógica para auxiliar os alunos a aprender. Adicionalmente, destaca-se também a importância de avaliar outros elementos como provas, trabalhos e a participação em atividades de grupo, dado que se tratam de atividades lúdicas e educativas que melhor atendem às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Desta forma, Fernandes (2006), destaca que a avaliação deve ser vista como um ato acolhedor, onde o professor reconhece a realidade dos alunos, com todos os seus pontos positivos e negativos, e procurando, continuamente, melhorar as suas aprendizagens, bem como para identificar padrões e tendências ao longo do percurso educativo, facilitando intervenções pedagógicas mais precisas e eficazes.

Assim, a prática de ensino no contexto da educação e gestão escolar envolve uma articulação complexa entre a construção do conhecimento, as dimensões da aprendizagem e da avaliação. Assim, é possível assegurar que todos os alunos possuem a oportunidade de desenvolver as suas competências ao máximo, com o apoio constante e atento dos professores. Este contexto, permite promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades de cada aluno, utilizando a avaliação como uma ferramenta essencial para o sucesso educativo.

Posto isto, a liderança e a gestão escolar possuem um elevado impacto em todo o processo de aprendizagem, sendo que, o desenvolvimento das condições sociais, cognitivas e as infraestruturas das escolas devem constituir uma preocupação relevante. Desta maneira, os líderes devem promover uma política educativa assente no desenvolvimento pessoal e profissional do seu corpo docente, de molde a assegurar um compromisso contínuo e comum com a melhoria das práticas pedagógicas (Bolivar, 2012). Desta forma, a aprendizagem resulta da definição de um conjunto de objetivos claros, relevantes e mensuráveis, cuja comunicação esclarecida, dos mesmos, deve envolver todas as partes interessadas no processo educativo, monitorizando os seus resultados regularmente, para garantir o seu alcance e o acompanhamento dos resultados. Assim, os líderes educacionais devem envolver-se de forma ativa no apoio e avaliação do ensino, através de um acompanhamento regular do desenvolvimento dos alunos e dos métodos de avaliação aplicados pelos professores, numa envolvente cultural que permita a coordenação entre professores de diferentes níveis e fases de

ensino para assegurar a consistência e a progressão do processo educativo. Assim sendo, torna-se essencial criar um ambiente de aprendizagem que seja organizado e de apoio, que favoreça e valorize as experiências educativas, tanto dentro quanto fora da sala de aula, facilitando um processo de ensino mais eficaz e eficiente.

Neste contexto, considerando os principais objetivos do presente estudo, foi possível observar, analisar e compreender as lideranças existentes em algumas escolas do primeiro ciclo do ensino secundário de Benguela, relacionando-as com o ensino e as aprendizagens dos alunos. Na verdade, a exploração das perceções obtidas junto dos principais intervenientes no processo educativo, entre eles os diretores, coordenadores, professores e pais e encarregados de educação, permitiu traçar um panorama das práticas de liderança existentes e os respetivos impactos no contexto educativo angolano.

De acordo com os resultados observados, relativamente às práticas de liderança nas suas relações com os professores, foi possível verificar uma liderança predominantemente colaborativa, marcada pelo diálogo e pelo incentivo ao trabalho em equipa no contexto escolar, tendo sido apontada como fundamental para promover um ambiente de ensino organizado e motivador. Como tal, os entrevistados destacaram a importância de um perfil de liderança humanizado e adaptativo, que priorize o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, promovendo estratégias que fortaleçam a coesão na comunicação interna. Esta abordagem busca responder de forma eficaz a críticas e sugestões da comunidade escolar, contribuindo para melhores práticas de gestão e relações interpessoais. Ainda assim, foram identificados também alguns traços de liderança autoritária ou distante, que geraram insegurança nos professores e comprometeram o alinhamento pedagógico entre todos os intervenientes no contexto educativo.

No que diz respeito aos tipos de ensino verificados, observou-se que a escola com uma liderança mais colaborativa e orientada para o ensino pedagógico apresentaram práticas de ensino mais coesas, com ênfase na adaptação de metodologias às necessidades dos alunos. Por outro lado, na escola onde a liderança era menos pedagógica, as práticas de ensino mostraram-se fragmentadas, refletindo a ausência de orientação clara e de suporte contínuo.

Por outro lado, na análise das aprendizagens dos alunos, na escola onde a liderança é proativa e integrada, os alunos beneficiam de um processo de ensino mais estável e inclusivo, com práticas avaliativas mais equitativas e orientadas para o sucesso individual. No entanto, onde a liderança se mostra distante, os alunos enfrentam desafios como, a falta de coesão pedagógica e a desmotivação, que impactam negativamente as aprendizagens.

Portanto, fica bem claro, a comparação entre as duas escolas demostra que a qualidade das aprendizagens não pode ser explicada apenas pelo estilo de liderança ou pelas metodologias de ensino utilizadas, mas resulta da interação entre a liderança pedagógica, cultura organizacional, práticas avaliativas, condições contextuais e envolvimento familiar.

Por fim, na análise da relação entre as práticas de liderança com o ensino e as aprendizagens dos alunos, o diretor desempenha um papel crítico na criação de um ambiente educativo estruturado e voltado para o desenvolvimento das aprendizagens.

Os dados sugerem que a qualidade das práticas de liderança influencia diretamente o ensino e as aprendizagens dos alunos. Como tal, a existência de uma liderança mais capacitada e focada numa abordagem colaborativa promove um ambiente escolar inclusivo, motivador e alinhado, resultando em práticas de ensino mais eficazes e aprendizagens significativas. A liderança orientada para o diálogo e a melhoria contínua mais do que gerir, inspira, cuida, promove uma cultura de aprendizagem inclusiva, em que alunos e professores se sentem ouvidos e valorizados, fortalecendo o compromisso de todos no processo educativo.

Adicionalmente, o reconhecimento das particularidades dos alunos, aliado à adaptação das metodologias de ensino e avaliação, reforça o sucesso individual e torna o processo de aprendizagem mais equitativo e significativo. Já as lideranças menos presentes ou centradas em aspetos administrativos comprometem a coesão pedagógica e dificultam o desenvolvimento de aprendizagens consistentes nos alunos. Assim, o incentivo à responsabilidade e ao compromisso, tanto de professores quanto de alunos, fomenta uma cultura escolar centrada na aprendizagem e na melhoria contínua do ensino, pelo que a promoção do planeamento conjunto entre diretores, coordenadores e professores cria um ambiente colaborativo e integrado, permitindo uma avaliação equitativa e aprimoramento constante das práticas pedagógicas.

Limitações e Trabalho Futuro

De acordo com os objetivos e desenvolvimento da presente investigação, foi possível identificar algumas limitações que podem afetar os resultados e a generalização das conclusões do presente trabalho. Neste sentido, a falta de estudos relativamente ao impacto da Liderança, Ensino e Aprendizagem nas Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Benguela, elevaram a contribuição do presente estudo. Como tal, pela análise da literatura identificou-se uma lacuna evidente no que diz respeito à análise e compreensão das lideranças existentes nas escolas Angolanas, bem como o seu respetivo impacto nas aprendizagens dos alunos, tornando todo o estudo mais desafiador.

Por outro lado, a constante evolução e desenvolvimento, das práticas de ensino existentes, elevaram a dificuldade na identificação de uma relação entre a liderança exercida e o impacto na sua relação com os professores, bem como, quais os tipos de ensino predominantes nas escolas de Benguela.

Da mesma forma, as dificuldades na compreensão dos desafios associados à responsabilidade de cada interveniente na gestão escolar, dificultaram também a análise da perceção dos mesmos, relativamente à qualidade das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, o seu progresso e desempenho, de forma a relacionar estes fatores com os perfis de liderança exercidos na gestão escolar. Como tal, a realidade do contexto de investigação atual pode ser diferente do enquadramento futuro, podendo alterar, consequentemente, não apenas a perceção e os dados recolhidos junto dos intervenientes, como também as conclusões relativamente à relação entre as variáveis em estudo.

Adicionalmente, hoje em dia a cultura de aprendizagem assenta na definição de metas coletivas para o desenvolvimento contínuo dos alunos, pelo que a agilização da comunicação e ajuste do perfil de liderança às necessidades escolares é considerado um dos fatores críticos do processo de orientação e gestão do funcionamento escolar, podendo influenciar significativamente os resultados observados. Neste sentido, a forma como os alunos percecionam a utilidade e eficácia das ferramentas, tipos de ensino e aprendizagem podem variar, sendo que alguns alunos podem considerar estas ferramentas como úteis, enquanto outros poderão considerar o seu carácter intrusivo e sem sentido, podendo enviesar as conclusões, relativas à eficácia e aceitação destas ferramentas. Da mesma forma, a mesma alteração terá um reflexo na perceção dos intervenientes, relativamente à relação da gestão escolar com os professores, deformando as conclusões observadas. Assim, destaca-se o fator humano que influencia a perceção sobre o comportamento do aluno, bem como a do professor. Relativamente às práticas de liderança existentes, estas podem ser condicionadas pela complexidade de influências que afetam o comportamento humano. Estas influências de carácter social, cultural, político, familiar, demográficas e outras, assim como as próprias experiências passadas, podem ter reflexos no tipo de lideranças observado.

Posto isto, os resultados do estudo não podem ser generalizados para toda a população de Benguela, dada a utilização de uma amostra não aleatória e, consequentemente, não probabilística. Da mesma forma, para consolidar as conclusões do presente estudo, considera-se prudente utilizar variáveis adicionais em futuros estudos, relativamente à presente temática, pela aplicação de questionários mais longos e estruturados que possam resultar em maiores taxas de resposta, para obter uma compreensão mais profunda, assim como, os vários fatores

que podem afetar o desempenho e progresso dos alunos, de acordo com o tipo de liderança existente.

Por fim, no presente documento apenas foi efetuada uma análise de dados qualitativa, sendo que, poder-se-ia ter considerado uma componente quantitativa para complementar o estudo. Adicionalmente, para aprofundar a compreensão sobre o impacto das práticas de liderança no tipo de ensino e as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos das escolas de Benguela, é essencial considerar os próximos passos para investigação futura. Neste sentido, seria interessante ampliar a variedade de contextos culturais e geográficos a fim de compreender de que forma as diferenças culturais influenciam as práticas de liderança, assim como o impacto do tipo de ensino, no desempenho e progresso dos alunos, não limitando a investigação a uma única região ou cultura.

REFERENCIA BIBLIOGRAFIA

Aguilar Villanueva, L. F. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. Fondo de Cultura Económica.

Almeida, J. (2019). Educação em Angola; desafios e Perspetivas. Luanda: Editora Angola.

Alves, J. M. (1999). *Aprendizagem organizacional e liderança*. ASA

Alves, J. M. (2003). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*.Porto:Editores Asa.

Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill.

António, M. I. P. (2018). *Competências essenciais ao exercício do cargo do diretor escolar: Perceções dos professores* [Dissertação de mestrado, Universidade Portucalense].

Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2019). *Fundamentos para a formação de educadores no século XXI: Liderança pedagógica, bem-estar docente e inteligência espiritual*. Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage.

Bennis, W. (1999). *The leadership advantage*. Executive Excellence Publishing.

Bennis, W. G., & Thomas, R. J. (2002). *Crucibles of leadership*. Harvard Business School Press.

Bennis, W. G., & Thomas, R. J. (2019). Os desafios da liderança. In *HBR 10 artigos essenciais em liderança* (pp. 123–142). Actual Editora.

Biggs, J. (1998). Assessment and classroom learning: A role for summative assessment? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 103–110. https://doi.org/10.1080/0969595980050106

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Blanchard, K. (2023). *Um nível superior de liderança*. Leya.

Boas, B. M. de F. V. (2019). *Avaliação formativa: Práticas inovadoras*. Papirus.

Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, (18).

Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direção escolar em Espanha: Entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Administração Educacional*, (6), 76–93.

Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 3*(5), 79–106. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.clpd

Bolívar, A. (2010b). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa, 18*(1), 15–20.

Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.

Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 14*.

Bolívar, A. (2020). Gestão e liderança escolar: O que nos diz a investigação à escala global. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: O que nos diz a investigação* (pp. 8–180). Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A., López Yáñez, J., & Murillo, F. J. (2013). School leadership: A review of current research perspectives. *Revista Fuentes, 14*.

Borges, L., Martins, M., & Carvalho, L. (2017). *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos olhares*. UAlg/ESEC.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). *Gestão escolar e melhoria das escolas: O que nos diz a investigação*. Fundação Manuel Leão.

Cabral, I., Alves, J. M., Cunha, R. S., & Bolívar, A. (2020). Bases para a construção de um referencial para a melhoria das práticas de liderança e gestão escolar. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: O que nos diz a investigação* (pp. 33–98). Fundação Manuel Leão.

Cangue, J. (2018). *Liderança na gestão das escolas de formação de professores em Angola* [Dissertação de mestrado].

Castanheira, S. P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: O quotidiano do presidente do conselho executivo* [Tese de doutoramento].

Chevrier, J. (2003). A especificação da problemática. In J. Poupart et al. (Orgs.), *Investigação social: Da problemática à colheita de dados* (3ª ed.). Lusociência.

Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração* (7ª ed.). Elsevier.

Chiavenato, I. (2014a). *Administração: Teoria, processo e prática* (5ª ed.). Manole.

Chiavenato, I. (2014b). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações* (4ª ed.). Manole.

Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 31*(1), 13–44. https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.

Daskal, L. (2018). *Porque falham os líderes: O que se interpõe entre si e a excelência*. Vogais.

Day, C. (2003). Successful leadership in the twenty-first century. In C. Day et al. (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 157–179). RoutledgeFalmer.

Day, C. (2014). *Leading schools successfully*. Routledge.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly, 52* (2), pp. 221–258. https://doi.org/10.1177/0013161X15616863

Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: A review of the international literature*. CfBT Education Trust. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf

Denílson, S. (2006). Educação, práticas pedagógicas e sociedade contemporânea. *Educar em Revista*.

Diário da República. (2018). *Estatuto do subsistema do ensino geral*.

Diário da República. (2020). *Lei n.º 32/20, de 12 de agosto*.

Dinh, J. E., Lord, R. G., Gardner, W. L., Meuser, J. D., Liden, R. C., & Hu, J. (2014). Leadership theory and research in the new millennium. *The Leadership Quarterly, 25*(1), 36–62. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.005

Drucker, P. F. (2019). *O gestor eficaz*. Actual Editora.

Earley, P. C. (2002). Redefining interactions across cultures and organizations. *Research in Organizational Behavior, 24*, 271–299. https://doi.org/10.1016/S0191-3085(02)24008-3

Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. In OECD (Ed.), *Improving school leadership* (Vol. 2, pp. 37–68). OECD.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström et al. (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19–38). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação, 19*(2).

Fernandes, D. (2011a). *Avaliar para aprender: Uma abordagem reguladora da avaliação das aprendizagens*. Porto Editora.

Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81–107). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA: Texto de apoio à formação – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Ferreira, N. C., & Torres, L. L. (2012). Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: Modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 28*(1), 86–111. https://hdl.handle.net/1822/21017.

Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.

Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Fernandes, E. M. L. (2014). Conceções de liderança e profissionalismo docente. In *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23–56). De Facto Editores.

Francisco, I. C. (2021). PNFQ. *Docent Discunt, 1*(2), 45–53. https://doi.org/10.19141/docentdiscunt.v1.n2.p45-53

Furtado, P. (2017a). Gestão escolar e políticas públicas em Angola: Desafios e perspetivas. *Revista de Estudos Africanos, 9*(1), 45–62.

Furtado, P. (2017b). Gestão escolar em Angola: Desafios e práticas. *Revista de Educação Africana, 8*(2), 125–146.

Fayol, H. (2018). *Administração industrial e geral*. Sílabo. (Obra original publicada em 1916)

Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Macmillan.

Gaspar, P., & Fernandes, D. (2014). *Sociologia da educação e administração escolar*. Plural Editores.

Gil, R. L., Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). Escolas, liderança e aprendizagem: Quadro de referência para o estudo da liderança nas organizações escolares. In I. Cabral & J. M. Alves (Coords.), *Gestão escolar e melhoria das escolas: O que nos diz a investigação* (pp. 33–98). Fundação Manuel Leão.

Goffee, R., & Jones, G. (2019). Por que haveria alguém de ser liderado por si? In *HBR 10 artigos essenciais em liderança* (pp. 101–121). Actual Editora.

Goleman, D. (2020). *Como ser um líder: A importância da inteligência emocional* (4ª ed.). Temas e Debates/Círculo de Leitores.

Gomes, C., & Cruz, A. (2007). Liderança transformacional na gestão escolar. *Revista Portuguesa de Educação, 20*(2), 345–365.

Gonçalves, M. (2020). Políticas educativas e autonomia escolar em Angola. *Revista Angolana de Educação, 5*(2), 40–52.

González, M. C., Hidalgo, C. A., & Barabási, A.-L. (2008). Understanding individual human mobility patterns. *Nature, 453*, 779–782. https://doi.org/10.1038/nature06958

Goodson, I. F. (2012). *Currículo: Teoria e história*. Vozes.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly, 13*(4), 423–451.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Lucerna.

Hallinger, P. (2012). *School leadership that makes a difference: Lessons from 30 years of international research*. Ministry of Education.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement, 9*(2), 157–191. https://doi.org/10.1080/0924345980090203

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal, 86*(2), 217–247. https://doi.org/10.1086/461445

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill.

Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 172–188. https://doi.org/10.1108/09578230810863253

Harris, A. (2014). Distributed leadership: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership, 42*(5), 545–554.

Harris, A., Adams, D., Jones, M. S., & Muniandy, V. (2015). System effectiveness and improvement: The importance of theory and context. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(1), 1–3. https://doi.org/10.1080/09243453.2014.987980

Angola Insights. (2024, 31 de julho). *8 principais problemas sociais em Angola*. https://angolainsights.com/problemas-sociais-em-angola/

Jabonero, M., & Troster, E. (2017). Desenvolvimento profissional e liderança de diretores escolares na Ibero-América

Jabonero, M., & Troster, E. (2019). *Liderança em contexto escolar: Dimensões para a análise da regulamentação sobre diretores e diretoras de escolas na Ibero-América*. Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

Kotter, J. P. (2019). O que os líderes realmente fazem. In *HBR 10 artigos essenciais em liderança* (pp. 51–72). Actual Editora.

Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1997). *O desafio da liderança*. Campus.

Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. (2016). *Decreto-Lei n.º 17/16*. Ministério da Educação.

Lei n.º 222/20. (2020). *Estatuto orgânico do Ministério da Educação*. Diário da República.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools, 4*(3), 177–199. https://doi.org/10.1080/15700760500244769

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota.

Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *The Journal of Social Psychology, 10*(2), 269–299. https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366

Lima, M. (2016). *Liderança e gestão no contexto escolar angolano*. Edições Universitárias.

Lima, M. (2016). *Desafios na nomeação dos diretores escolares: Uma análise crítica do sistema angolano*. Edições Universitárias.

Liunda, P. L. da S. (2015). *Formação de diretores do ensino primário e secundário das escolas públicas em Angola* [Dissertação de mestrado, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa].

Lourenço, P. R. (2000). Liderança e eficácia: Uma relação revisitada. *Psychologica, 23, 119-130*.

Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo.

Lück, H. (2012). *Liderança em gestão escolar*. Vozes.

Luckesi, C. C. (2014). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e posições*. Cortez.

Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 370–397. https://doi.org/10.1177/0013161X03253412

Martins, C. M. M. (2010). *Liderazgo transformacional y género en organizaciones militares* [Tese de doutoramento, Universidad Complutense de Madrid].

Matias, M. A. D. (2018). *Impacto dos estilos de liderança na motivação dos colaboradores do setor público em Angola* [Dissertação de mestrado].

Mestre, J., & Gairín, J. (1994). El centro educativo y su entorno político-administrativo. In *Organización de centros educativos: Aspectos básicos*. Editorial Praxis.

Mintzberg, H. (2004). Liderança suficiente. *Harvard Business Review Brasil*.

Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O., & Fleishman, E. A. (2000). Leadership skills for a changing world. *The Leadership Quarterly, 11*(1), 11–35. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00041-7

Nelson, B., & Economy, P. (2005). *Gestão para totós*. Porto Editora.

Ngaba, A. V. (2017). *Políticas educativas em Angola (1975–2005): Entre o global e o local*. Sedieca.

OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. OECD Publishing.

Oliveira, I. C., & Menezes, I. (2018). Literature review: The concept of school management. *Cadernos de Pesquisa, 48*(169), 876–900. https://doi.org/10.1590/198053145341

Palmeirão, C., & Alves, J. M. (Eds.). (2018). *Escola e mudança: Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização: Os desafios essenciais*. Universidade Católica Editora. https://doi.org/10.34632/9789898835543

Pires, C. (2024). *Diretores escolares em ação*.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Volume 1 – Policy and practice*. OECD Publishing.

Real, M. R. F. F. J. A. (2019). *Capacidade de liderança pedagógica*.

Rego, A., & Cunha, M. P. (2016). *Que líder sou eu? Manual de apoio ao desenvolvimento de competências de liderança* (1ª ed.). Edições Sílabo.

República de Angola. (2021). *Constituição da República de Angola (2010)*. Edições de Angola.

Revez, M. H. A. (2004). *Gestão das organizações escolares: Liderança escolar e clima de trabalho – Um estudo de caso*. Edições Cosmos.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). *Organizational behavior* (15th ed.). Pearson.

Robinson, V. M. J. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674. https://doi.org/10.1177/0013161X08321509

Rodrigues, E. (2005). *Conseguindo resultados através de pessoas: O grande segredo do gestor bem-sucedido*. Elsevier.

Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* RoutledgeFalmer.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Stake, R. E. (1982). Case study methodology: An epistemological advocacy. In W. W. Welsh (Ed.), *Case study methodology in educational evaluation: Proceedings of the 1981 Minnesota Evaluation Conference*. Minnesota Research and Evaluation Center..

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership. *The Journal of Psychology, 25*(1), 35–71. https://doi.org/10.1080/00223980.1948.9917362

Subirats, J. (2010). *Si la respuesta es gobernanza, ¿cuál es la pregunta?* Universidad Autónoma de Barcelona.

Tavares, A., Roldão, M. C., Alves, J. M., & Cabral, I. (2019). *Quem lidera o ensino e a aprendizagem nas escolas?* Fundação Manuel Leão.

Tedesco, J. C. (2010). *Educación y sociedad en América Latina*. Fundación Santillana.

Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 16*(61), 561–581. https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400005

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weinstein, J., Muñoz, G., Raczynski, D., Horn, A., & Anderson, S. (2010, October 6–9). *Directores de escuelas en Chile: ¿En tránsito hacia más liderazgo pedagógico?* [Conference presentation]. XXIX International Congress of the Latin American Studies Association (LASA), Toronto, Canada.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de prática: Aprendizagem, significado e identidade*. Artmed.

Wiliam, D. (2019). A avaliação formativa do desempenho do ensino. *Linhas Críticas, 25*. https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24275

Woods, P. A., & Roberts, A. (2015). *Developing distributed leadership for equity and learning: A toolset for policy-makers and school leaders*. European Policy Network on School Leadership (EPNoSL).

Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.

Yukl, G., & Gardner, W. L. (2020). *Leadership in organizations* (9th ed.). Pearson.

Zajc, L. S., & Gauthier, B. (2003). A entrevista semidirigida. In B. Gauthier (Org.), *Investigação social: Da problemática à colheita de dados* (3ª ed., pp. 279–302). Lusociência.

Zaleznik, A. (2004). Gerentes e líderes: Eles são diferentes? *Harvard Business Review Brasil, 18*(3), 171–177.

Anexos

Anexo A

Guião de entrevista individual semi-dirigida

Destinatários: diretor (a) da escola

A presente entrevista está inserida no âmbito de um projeto de investigação do programa de doutoramento em Políticas de Administração e Gestão Escolar, do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, com a qual se pretende realizar um estudo referente à Liderança, Ensino e Aprendizagem em Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Benguela. As informações cedidas e a identidade dos entrevistados serão confidenciais.

Desde já agradeço a sua colaboração que deverá ser consentida de forma livre e esclarecida.

Caracterização e Perspetivas Gerais do Participante

1) Há quantos anos trabalha neste complexo escolar? (Colégio?)

2) Quantos anos de serviço tem como diretor (a)?

3) Tem alguma especialização na área da administração e Gestão escolar?

4) Como avalia a qualidade da sua formação para desempenhar as funções de diretor(a) da escola/colégio em que exerce funções?

5) Já exerceu outros cargos de liderança neste ou noutro complexo escolar?

6) Quais são os aspetos que mais lhe agradam no desempenho desta função? E os que mais lhe desagradam?

7) Quais são, na sua opinião, os domínios mais fundamentais da formação de um(a) diretor(a) escolar?

8) Como é que, na sua opinião, um(a) diretor(a) deveria ser designado para exercer as suas funções? (Nomeação pelo Ministério da Educação? Eleição pelos docentes? Eleição pela comunidade escolar?)

I Importância das práticas de liderança nas relações com os professores.

1. Para iniciar, gostaria que partilhasse a sua perspetiva sobre as suas práticas de liderança, especialmente nas suas relações com os professores. Quais são os principais elementos que considera importantes nessa interação?

2. De que forma promove o desenvolvimento profissional dos professores através das suas práticas de liderança. Que estratégias ou recursos utiliza para apoiar o crescimento e aprimoramento dos professores?

3. Relativamente à construção de relacionamentos de confiança e colaboração com os professores? Como promove esses aspetos nas suas práticas de liderança?

4. De que forma avalia o impacto das práticas de liderança nas relações com os professores e no ambiente de trabalho como um todo. Existem indicadores específicos que utiliza para avaliar ou medir esse impacto?

5. Qual a importância de uma liderança eficaz na promoção de um ambiente de trabalho saudável e no sucesso dos professores e dos alunos?

II Caracterização dos tipos de ensino.

1.Para iniciar, gostaria que partilhasse a sua perspetiva acerca dos tipos de ensino que melhor podem contribuir para que os alunos aprendam com compreensão e profundidade. Quais são os principais elementos que considera importantes nessa caracterização?

2.Na sua opinião, quais são os tipos de ensino que mais contribuem para que os alunos aprendam com profundidade e compreensão?

3. Como avalia o impacto de diferentes tipos de ensino na aprendizagem dos alunos? Existem indicadores específicos que utiliza para medir esse impacto?

4.De que forma os diretores/diretoras podem apoiar os professores da sua escola a diversificar e a melhorar a qualidade das suas práticas de ensino?

4.Como é que avalia a existência de uma diversidade de processos de ensino na sua escola? De que forma podem ser benéficos para desenvolver as aprendizagens dos alunos?

III Caracterização das aprendizagens dos alunos.

1.Como é que, em geral, os professores caracterizam as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e como descrevem o seu progresso?

2.Em que medida a localização, o tipo de escola ou outros fatores podem influenciar as formas como os professores descrevem e caracterizam as aprendizagens dos alunos?

3.Como é que, em geral, os professores avaliam a qualidade das aprendizagens dos alunos na sua escola?

4.Que processos pedagógicos ou técnicas são mais frequentemente utilizados?

5.Como caracteriza a participação dos alunos no processo de construção das suas aprendizagens?

6.Existem oportunidades para partilharem as suas perspetivas e para se envolverem nos processos de avaliação?

7.Como avalia o papel dos diretores na avaliação e no acompanhamento do progresso dos alunos?

IV Relação entre as práticas de liderança, o ensino e as aprendizagens dos alunos.

1. Como é que, na sua opinião, os processos de liderança estão relacionados com a qualidade da educação?

2. Na sua perspetiva, como é que as práticas de liderança se podem relacionar com o ensino e as aprendizagens dos alunos em cada escola?

3. Como é que, em geral, promove a conexão entre as suas práticas de liderança e a qualidade da educação na sua escola?

4. Como garante que as estratégias de ensino e aprendizagem se encontram alinhadas com a visão e os objetivos educacionais? E quanto ao apoio aos professores no aprimoramento de suas práticas de ensino?

5. De que forma promove o desenvolvimento profissional dos professores e incentiva a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras?

6. Como avalia o impacto das práticas de liderança no ensino e nas aprendizagens dos alunos? Existem indicadores específicos que utiliza para medir esse impacto?

7. Por fim, como vê a importância de uma liderança eficaz na promoção de um ambiente escolar propício ao ensino e às aprendizagens dos alunos? E de que forma essa liderança pode impactar positivamente a jornada educacional dos estudantes?

Anexo B

Guião de entrevista individual semi-dirigida

Destinatários: diretores pedagógicos

Esta entrevista está inserida no âmbito de um projeto de investigação do programa de doutoramento em Políticas de Administração e Gestão Escolar, do ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa, com a qual se pretende realizar um estudo referente a Liderança, Ensino e Aprendizagem em Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Benguela. As informações cedidas e a identidade dos entrevistados serão confidenciais.

Desde já agradeço a sua colaboração que deverá ser consentida de forma livre e esclarecida.

Caracterização e Perspetivas Gerais do Participante

1) Há quantos anos trabalha neste complexo escolar/colégio?

2) Quantos anos de serviço tem como diretor (a) pedagógico?

3) Tem alguma especialização na área da administração e Gestão escolar?

4) Como avalia a qualidade da sua formação para desempenhar as funções de diretor (a) pedagógico da escola/colégio em que exerce funções?

5) Já exerceu outros cargos de liderança neste ou noutro complexo escolar?

6) Quais são os aspetos que mais lhe agradam no desempenho desta função? E os que mais lhe desagradam?

7) Quais são, na sua opinião, os domínios mais fundamentais da formação de um(a) diretor(a) pedagógico?

8) Como é que, na sua opinião, um(a) diretor(a) pedagógico deveria ser designado para exercer as suas funções? (Nomeação pelo Ministério da Educação? Eleição pelos docentes? Eleição pela comunidade escolar?

I Importância das práticas de liderança nas relações com os professores.

1. Para iniciar, gostaria que partilhasse a sua perspetiva relativamente às práticas de liderança, especialmente nas suas relações com os professores. Quais são os principais elementos que considera importantes nessa interação?

2. Agora, gostaria de saber como promove o desenvolvimento profissional dos professores por meio das suas práticas de liderança. Que estratégias ou recursos utiliza para apoiar o crescimento e aprimoramento dos professores?

3. E quanto à construção de relacionamentos de confiança e colaboração com os professores? Como promove esses aspetos nas suas práticas de liderança?

4. Gostaria de saber como avalia o impacto das práticas de liderança nas relações com os professores e no ambiente de trabalho como um todo. Existem indicadores específicos que utiliza para avaliar ou medir esse impacto?

5. Por fim, como vê a importância de uma liderança eficaz na promoção de um ambiente de trabalho saudável e no sucesso dos professores e dos alunos?

II Caracterização dos tipos de ensino.

1.Gostaria que partilhasse a sua perspetiva acerca dos tipos de ensino que melhor podem contribuir para que os alunos aprendam com compreensão e profundidade. Quais são os principais elementos que considera importantes nessa caracterização?

2.Quais as principais características que, na sua opinião, deverão ter os tipos de ensino que mais contribuem para que os alunos aprendam com profundidade e compreensão?

3. Como avalia o impacto de diferentes tipos de ensino na aprendizagem dos alunos? Existem indicadores específicos que utiliza para medir esse impacto?

4.De que forma os diretores/diretoras pedagógicos podem apoiar os professores da sua escola a diversificar e a melhorar a qualidade das suas práticas de ensino?

5.Como é que avalia a existência de uma diversidade de processos de ensino na sua escola? De que forma podem ser benéficas para desenvolver as aprendizagens dos alunos?

III Caracterização das aprendizagens dos alunos.

1.Como é que, em geral, os professores caracterizam as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e como descrevem o seu progresso?

2.Em que medida a localização, o tipo de escola ou outros fatores podem influenciar a forma como os professores descrevem e caracterizam as aprendizagens dos alunos?

3.Como é que, em geral, os professores avaliam a qualidade das aprendizagens dos alunos na sua escola?

4.Que processos pedagógicos ou técnicas são mais frequentemente utilizados?

5.Como caracteriza a participação dos alunos no processo de construção das suas aprendizagens?

6.Existem oportunidades para partilharem as suas perspetivas e para se envolverem nos processos de avaliação.

7.Como avalia o papel dos diretores pedagógicos na avaliação e no acompanhamento do progresso dos alunos?

IV Relação entre as práticas de liderança, o ensino e as aprendizagens dos alunos.

1. Como é que, na sua opinião, os processos de liderança estão relacionados com a qualidade da educação?

2. Na sua perspetiva, de que forma as práticas de liderança se podem relacionar com o ensino e as aprendizagens dos alunos em cada escola?

3. Como é que, em geral, promove a conexão entre as suas práticas de liderança e a qualidade da educação na sua escola?

4. Como garante que as estratégias de ensino e aprendizagem se encontram alinhadas com a visão e os objetivos educacionais? E quanto ao apoio aos professores no aprimoramento de suas práticas de ensino?

5. De que forma promove o desenvolvimento profissional dos professores e incentiva a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras?

6. Como avalia o impacto das práticas de liderança no ensino e nas aprendizagens dos alunos? Existem indicadores específicos que utiliza para medir esse impacto?

7. Por fim, como vê a importância de uma liderança eficaz na promoção de um ambiente escolar propício ao ensino e às aprendizagens dos alunos? E de que forma essa liderança pode impactar positivamente a jornada educacional dos estudantes?

Anexo C

Guião de grupo focal

Destinatários: Professores

Esta entrevista está inserida no âmbito de um projeto de investigação do programa de doutoramento em Políticas de Administração e Gestão Escolar, do ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa, com a qual se pretende realizar um estudo referente a Liderança, Ensino e Aprendizagem em Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Benguela. As informações cedidas e a identidade dos entrevistados serão confidenciais.

Desde já agradeço a sua colaboração que deverá ser consentida de forma livre e esclarecida.

Caracterização e Perspetivas Gerais do Participante

1) Há quantos anos trabalha neste complexo escolar/colégio?

2) Quantos anos de serviço tem como professor (a)?

3) Tem alguma especialização na área da administração e Gestão escolar?

4) Como avalia a qualidade da sua formação para desempenhar as funções de professor (a) na escola/colégio em que exerce funções?

5) Já exerceu alguns cargos de liderança neste ou noutro complexo escolar?

6) Quais são os aspetos que mais lhe agradam no desempenho desta função? E os que mais lhe desagradam?

7) Quais são, na sua opinião, os domínios mais fundamentais da formação de um gestor escolar?

8) Como é que, na sua opinião, um gestor escolar deveria ser designado para exercer as suas funções? (Nomeação pelo Ministério da Educação? Eleição pelos docentes? Eleição pela comunidade escolar?)

I Importância das práticas de liderança nas relações com os professores.

1. Para iniciar, gostaria que partilhasse a sua perspetiva sobre as suas práticas de liderança, especialmente nas suas relações com os professores. Quais são os principais elementos que considera importantes nessa interação?

2. Atualmente, qual a sua perspetiva relativamente a relação entre as práticas de liderança e o desenvolvimento profissional dos professores? De que forma um líder pode apoiar e promover o crescimento dos professores?

3. Quanto à gestão de conflitos ou desafios nas relações entre os professores? Como acredita que um líder eficaz deve abordar essas situações?

4. Como avalia o impacto das práticas de liderança nas relações com os professores e no ambiente de trabalho como um todo. Existem indicadores específicos que utiliza para avaliar ou medir esse impacto?

5. Por fim, como vê a importância de uma liderança eficaz na promoção de um ambiente de trabalho saudável e no sucesso dos professores e dos alunos?

II Caracterização dos tipos de ensino.

1.Gostaria que partilhasse a sua perspetiva acerca dos tipos de ensino que melhor podem contribuir para que os alunos aprendam com compreensão e profundidade. Quais são os principais elementos que considera importantes nessa caracterização?

2.Quais as principais características que, na sua opinião, deverão ter os tipos de ensino que mais contribuem para que os alunos aprendam com profundidade e compreensão?

3.Como avalia o impacto de diferentes tipos de ensino na aprendizagem dos alunos? Existem indicadores específicos que utiliza para medir esse impacto?

4.De que formas os diretores/diretoras pedagógicos podem apoiar os professores da sua escola a diversificar e a melhorar a qualidade das suas práticas de ensino?

5.Como é que avalia a existência de uma diversidade de processos de ensino na sua escola? De que formas podem ser benéficos para desenvolver as aprendizagens dos alunos?

III Caracterização das aprendizagens dos alunos.

1.Como é que, em geral, os professores caracterizam as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e como descrevem o seu progresso?

2.Em que medida a localização, o tipo de escola ou outros fatores podem influenciar as formas como os professores descrevem e caracterizam as aprendizagens dos alunos?

3.Como é que, em geral, os professores avaliam a qualidade das aprendizagens dos alunos na sua escola?

4.Que processos pedagógicos ou técnicas são mais frequentemente utilizados?

5.Como caracteriza a participação dos alunos no processo de construção das suas aprendizagens?

6.Existem oportunidades para partilharem as suas perspetivas e para se envolverem nos processos de avaliação.

7.Como avalia o papel dos diretores pedagógicos na avaliação e no acompanhamento do progresso dos alunos?

IV Relação entre as práticas de liderança, o ensino e as aprendizagens dos alunos.

1. Como é que, na sua opinião, os processos de liderança estão relacionados com a qualidade da educação?

2. Como é que, na sua perspetiva, as práticas de liderança se podem relacionar com o ensino e as aprendizagens dos alunos em cada escola?

3. De que forma, em geral, promove a conexão entre as suas práticas de liderança e a qualidade da educação na sua escola?

4. Como garante que as estratégias de ensino e aprendizagem estejam alinhadas com a visão e os objetivos educacionais? E quanto ao apoio aos professores no aprimoramento de suas práticas de ensino?

5. De que forma promove o desenvolvimento profissional dos professores e incentiva a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras?

6. Como avalia o impacto das práticas de liderança no ensino e nas aprendizagens dos alunos? Existem indicadores específicos que utiliza para medir esse impacto?

7. Por fim, como vê a importância de uma liderança eficaz na promoção de um ambiente escolar propício ao ensino e às aprendizagens dos alunos? E de que forma esta liderança pode impactar positivamente a jornada educacional dos estudantes?

Anexo D

Guião de grupo focal

Destinatários: Coordenadores de Disciplinas

Esta entrevista está inserida no âmbito de um projeto de investigação do programa de doutoramento em Políticas de Administração e Gestão Escolar, do ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa, com a qual se pretende realizar um estudo referente a Liderança, Ensino e Aprendizagem em Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Benguela. As informações cedidas e a identidade dos entrevistados serão confidenciais.

Desde já agradeço a sua colaboração que deverá ser consentida de forma livre e esclarecida.

Caracterização e Perspetivas Gerais do Participante

1) Há quantos anos trabalha neste complexo escolar/colégio?

2) Quantos anos de serviço tem como coordenador (a) de disciplina?

3) Tem alguma especialização na área da administração e Gestão escolar?

4) Como avalia a qualidade da sua formação para desempenhar as funções de coordenador(a) de disciplina (a) na escola/colégio em que exerce funções?

5) Já exerceu alguns cargos de liderança neste ou noutro complexo escolar?

6) Quais são os aspetos que mais lhe agradam no desempenho desta função? E os que mais lhe desagradam?

7) Quais são, na sua opinião, os domínios mais fundamentais da formação de um gestor escolar?

8) Como é que, na sua opinião, um gestor escolar deveria ser designado para exercer as suas funções? (Nomeação pelo Ministério da Educação? Eleição pelos docentes? Eleição pela comunidade escolar?)

I Importância das práticas de liderança nas relações com os professores.

1. Gostaria que partilhasse a sua perspetiva sobre as práticas de liderança, especialmente nas suas relações com os professores. Quais são os principais elementos que considera importantes nessa interação?

2. Qual a sua perspetiva relativamente à relação entre as práticas de liderança e o desenvolvimento profissional dos professores? De que maneira um líder pode apoiar e promover o crescimento dos professores?

3. Quanto à gestão de conflitos ou desafios nas relações entre os professores? Como acredita que um líder eficaz deve abordar essas situações?

4. Gostaria de saber como avalia o impacto das práticas de liderança nas relações com os professores e no ambiente de trabalho como um todo. Existem indicadores específicos que utiliza para avaliar ou medir esse impacto?

5. Por fim, como vê a importância de uma liderança eficaz na promoção de um ambiente de trabalho saudável e no sucesso dos professores e dos alunos?

II Caracterização dos tipos de ensino.

1.Gostaria que partilhasse a sua perspetiva acerca dos tipos de ensino que melhor podem contribuir para que os alunos aprendam com compreensão e profundidade. Quais são os principais elementos que considera importantes nessa caracterização?

2.Quais as características principais que, na sua opinião, deverão ter os tipos de ensino que mais contribuem para que os alunos aprendam com profundidade e compreensão?

3. Como avalia o impacto de diferentes tipos de ensino na aprendizagem dos alunos? Existem indicadores específicos que você utiliza para medir esse impacto?

4.De que forma os coordenadores de disciplina podem apoiar os professores da sua escola a diversificar e a melhorar a qualidade das suas práticas de ensino?

5.Como é que avalia a existência de uma diversidade de processos de ensino na sua escola? De que forma pode ser benéficos para desenvolver as aprendizagens dos alunos?

III Caracterização das aprendizagens dos alunos.

1.Como é que, em geral, os coordenadores de disciplina caracterizam as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e como descrevem o seu progresso?

2.Em que medida a localização, o tipo de escola ou outros fatores podem influenciar as formas como os professores descrevem e caracterizam as aprendizagens dos alunos?

3.Como é que, em geral, os professores avaliam a qualidade das aprendizagens dos alunos na sua escola?

4.Que processos pedagógicos ou técnicas são mais frequentemente utilizados?

5.Como caracteriza a participação dos alunos no processo de construção das suas aprendizagens?

6.Existem oportunidades para partilharem as suas perspetivas e para se envolverem nos processos de avaliação.

7.Como avalia o papel dos coordenadores de disciplina na avaliação e no acompanhamento do progresso dos alunos?

IV Relação entre as práticas de liderança, o ensino e as aprendizagens dos alunos.

1. Como é que, na sua opinião, os processos de liderança estão relacionados com a qualidade da educação?

2. Como é que, na sua perspetiva, as práticas de liderança se podem relacionar com o ensino e as aprendizagens dos alunos em cada escola?

3. Como é que, em geral, promove a conexão entre as suas práticas de liderança e a qualidade da educação na sua escola?

4. Como garante que as estratégias de ensino e aprendizagem estejam alinhadas com a visão e os objetivos educacionais? E quanto ao apoio aos professores no aprimoramento de suas práticas de ensino?

5. De que forma promove o desenvolvimento profissional dos professores e incentiva a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras?

6. Como avalia o impacto das práticas de liderança no ensino e nas aprendizagens dos alunos? Existem indicadores específicos que utiliza para medir esse impacto?

7. Por fim, como vê a importância de uma liderança eficaz na promoção de um ambiente escolar propício ao ensino e às aprendizagens dos alunos? E de que forma essa liderança pode impactar positivamente a jornada educacional dos estudantes?

Anexo E

Guião de grupo focal

Destinatários: Pais e encarregados de Educação

Esta entrevista está inserida no âmbito de um projeto de investigação do programa de doutoramento em Políticas de Administração e Gestão Escolar, do ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa, com a qual se pretende realizar um estudo referente a Liderança, Ensino e Aprendizagem em Escolas do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário em Benguela. As informações cedidas e a identidade dos entrevistados serão confidenciais.

Desde já agradeço a sua colaboração que deverá ser consentida de forma livre e esclarecida.

Caracterização e Perspetivas Gerais do Participante

1) Há quantos anos tem o filho matriculado neste complexo escolar/colégio?

2) Quais são, na sua opinião, os domínios mais fundamentais da formação de um gestor escolar?

3) Como é que, na sua opinião, um gestor escolar deveria ser designado para exercer as suas funções? (Nomeação pelo Ministério da Educação? Eleição pelos docentes? Eleição pela comunidade escolar?)

I Importância das práticas de liderança nas relações com os professores.

1. Quais são os principais elementos que considera importantes na interação escola- Pais e encarregados de Educação?

2. Qual a sua perspetiva relativamente à relação entre as práticas de liderança e o desenvolvimento profissional dos professores? De que forma um líder pode apoiar e promover o crescimento dos professores?

5. Por fim, como vê a importância de uma liderança eficaz na promoção de um ambiente de trabalho saudável e no sucesso dos professores e dos alunos?

II Caracterização dos tipos de ensino.

1. De que forma os pais e encarregados de Educação podem apoiar os professores da sua escola a diversificar e a melhorar a qualidade das suas práticas de ensino?

2.Como é que avalia a existência de uma diversidade de processos de ensino na sua escola? De que formas ela pode ser benéfica para desenvolver as aprendizagens dos alunos?

III Caracterização das aprendizagens dos alunos.

1. Como é que, em geral, os pais e encarregados de Educação caracterizam as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos e de que forma descrevem o seu progresso?

2. Em que medida a localização, o tipo de escola ou outros fatores podem influenciar as formas como os professores descrevem e caracterizam as aprendizagens dos alunos?

3. Como é que, em geral, os pais e encarregados de Educação avaliam a qualidade das aprendizagens dos alunos na escola?

4. Como caracteriza a participação dos alunos no processo de construção das suas aprendizagens?

5. Existem oportunidades para partilharem as suas perspetivas e para se envolverem nos processos de avaliação.

6. Como avalia o papel dos pais e encarregados de Educação na avaliação e no acompanhamento do progresso dos alunos?

IV Relação entre as práticas de liderança, o ensino e as aprendizagens dos alunos.

1. Como é que, na sua opinião, os processos de liderança estão relacionados com a qualidade da educação?

2. Como é que, na sua perspetiva, as práticas de liderança se podem relacionar com o ensino e as aprendizagens dos alunos em cada escola?

3. Por fim, como vê a importância de uma liderança eficaz na promoção de um ambiente escolar propício ao ensino e às aprendizagens dos alunos? E de que forma essa liderança pode impactar positivamente a jornada educacional dos estudantes?