

# Competências essenciais ao exercício do cargo de diretor escolar: perceções de professores

**MARISA ISABEL PEDRO ANTÓNIO**

**Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação**

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Doutora Marta Abelha

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Idalina Martins

Março, 2018



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Marisa Isabel Pedro António

**Competências essenciais ao exercício do cargo de diretor escolar:  
perceções de professores**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação, sob a orientação das Profs. Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins

Departamento de Psicologia e Educação

Março, 2018



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

## DEDICATÓRIA

A todos aqueles que sempre acreditaram em mim, em particular os meus pais (João António, *in memoriam*, e Maria Emília, ao meu companheiro (Geraldo) e aos meus filhos (Kelvin, Uriel, Neusa e Stelvin), sobretudo pela paciência e incentivo que me impediram de desistir, mesmo nos momentos de maior desânimo.

Muito obrigada por me acompanharem neste meu percurso da vida!

## AGRADECIMENTOS

Na trajetória da vida conhecemos pessoas especiais que dignificam o nosso ser e contribuem sabiamente para a construção de novos conhecimentos e valores. O meu profundo agradecimento:

- aos meus familiares, em especial, ao meu Pai João António (*in memoriam*) e à minha Mãe Maria Emília Pedro; ao meu Esposo Geraldo Mwandje, aos meus irmãos Verónica Tchivela, Rosa Sara Francisco, António Pedro e Josefa Pedro, e aos meus filhos Kelvin António, Uriel António, Neusa Nanguelique António e Stelvin António, por estarem presentes em todos os momentos;
- às minhas orientadora Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins, pela dedicação e orientação deste projeto que constituiu mais um desafio para produção científica e pedagógica de Angola;
- aos Drs. Mário Jacinto e Tome Nunda, pela atenção prestada de forma carinhosa aquando da recolha de informações atinentes ao tema;
- aos colegas de turma pela amizade e companheirismo em especial: à Luzia Jeque e ao António Oliveira por estarem sempre presentes na minha vida académica.
- à família CESPÚ Angola, pela disponibilidade desde a formação, processamento e atendimento aos serviços académicos, em particular à Dra. Márcia Martins e ao Sérgio pela informação transmitida e competência profissional.

## RESUMO

Compreender quais as competências que professores consideram essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola é a principal finalidade da presente investigação. Tendo por referência esta problemática, foram delineados os seguintes objetivos de investigação, a saber: i) identificar competências essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola, segundo a percepção de professores; ii) compreender aspetos inerentes ao exercício do cargo de diretor de escola, na perspetiva de professores; e iii) desenvolver conhecimento sobre o perfil de competências de um diretor de escola, tendo por referência a percepção de professores.

O presente estudo adotou uma natureza essencialmente qualitativa, tendo o estudo de caso sido a estratégia de investigação adotada. O estudo empírico decorreu no ano letivo de 2016 numa Escola de Formação de Professores do município de Benguela.

O inquérito por questionário assumiu-se como principal técnica de recolha de dados, tendo sido validados cinquenta ( $n=50$ ) dos sessenta e cinco ( $N=65$ ) questionários administrados. A análise documental e a observação direta adotaram-se como meios complementares de recolha de dados. A análise de estatística simples foi a técnica de tratamento de dados privilegiada.

Como principais resultados da presente investigação os professores participantes consideraram que o cargo de diretor deveria ser exercido por um docente com formação especializada na área da gestão e administração escolar. A capacidade de liderança, a capacidade de trabalhar em equipa, a capacidade de comunicação, as capacidades de gestão de recursos humanos, intelectual e o conhecimento a nível de gestão assumem-se, para os professores participantes como as principais competências a privilegiar por um diretor no exercício do cargo.

**Palavras-chave:** perfil de competências; diretor de escola; estilos de liderança.

## **ABSTRACT**

The main purpose of this investigation is to understand which competences that teachers consider essential to the exercise of the position of school principal. In order to find answers to the purpose of this investigation, referred above, were defined three research objectives, namely: i) identify competences essential to the exercise of the position of school principal, according to the teachers' perception; ii) understand aspects inherent to the exercise of the position of school principal, from the perspective of teachers; and iii) develop knowledge about the competency profile of a school principal, with reference to the perception of teachers.

This study took an essentially qualitative nature and the case study has been adopted as research strategy. The empirical study took place in the school year 2016 out in in a Teacher Training School in the city of Benguela.

The questionnaire survey was the main data collection technique and it was answered by fifty teachers (n=50). Documentary analysis and direct observation were adopted as complementary means of data collection. A simple statistical analysis was the privileged data processing technique.

As main results of the present investigation the participating teachers considered that the position of school principal should be exercised by a teacher with specialized training in the area of school management and administration. Leadership skills, ability to work as a team, communication skills, human resources management skills, intellectual and managerial knowledge are assumed for the participating teachers as the main competencies to be privileged by a school principal in the exercise of the position.

**Keywords:** competency profile; school principal; leadership styles.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO 1   REVISÃO DE LITERATURA .....	10
1. A escola enquanto organização .....	14
1.1. Conceitos de organização escolar .....	14
1.1.1. A escola como organização .....	17
1.2. Estilos de liderança .....	21
1.2.1. Liderança e gestão escolar .....	25
1.2.2. A direção como liderança educativa .....	28
1.3. Competências para o exercício das funções de diretor escolar .....	30
1.4. O DIRETOR NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ANGOLANA .....	32
1.4.1. Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino .....	32
1.4.2. Nomeação do cargo de diretor escolar .....	34
1.4.3. Competências do diretor escolar .....	37
1.4.4. Funções do diretor escolar .....	40
1.4.5. Tarefas do diretor escolar .....	41
CAPÍTULO 2   METODOLOGIA .....	14
2. Enquadramento metodológico.....	45
2.1. Problema e objetivos de investigação.....	45
2.2. Natureza do estudo .....	46
2.3. Seleção dos participantes no estudo .....	46
2.4. Estratégia de investigação adotada .....	47
2.5. Técnicas de recolha de dados .....	48
2.5.1. Inquérito por questionário .....	48
2.5.2. Análise documental.....	48
2.6. Técnicas de tratamento de dados .....	50
2.6.1. Análise estatística simples.....	50
CAPÍTULO 3   RESULTADOS .....	45
3. Escola de Formação de Professores de Benguela .....	52
3.1. Localização geográfica.....	53
3.2. Criação, alteração e extinção.....	54
3.3. Principais características socioeconómicas da comunidade .....	54
3.4. Natureza e horário de funcionamento .....	56

3.5. Recursos físicos e materiais .....	56
3.6. Recursos humanos .....	57
3.7. Estrutura organizativa .....	58
3.8. Financiamento e contratação de recursos humanos.....	60
3.9. Resultados da aplicação do questionário.....	60
3.9.1. Caracterização pessoal e profissional dos respondentes.....	60
3.9.2. Perfil de competências de um diretor.....	65
3.9.3. Aspetos pessoais e profissionais.....	66
3.9.4. Aspetos inerentes ao exercício do cargo de diretor.....	70
4. Resultados e Objetivos do Estudo .....	78
4.1. Primeiro objetivo .....	78
4.2. Segundo objetivo .....	79
4.3. Terceiro objetivo.....	81
Conclusões.....	83
referências bibliográficas.....	86
anexos.....	90
anexo 1   autorização para realização do estudo .....	91
anexo 2   questionário .....	92

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Distinção entre os conceitos de liderança e gestão.....	26
<b>Tabela 2:</b> Diferenças entre líderes e gestores segundo Vries (2001).....	27
<b>Tabela 3:</b> Corpo discente matriculado por classe.....	58
<b>Tabela 4:</b> Distribuição dos respondentes por sexo.....	61
<b>Tabela 5:</b> Distribuição dos respondentes por intervalos de idade.....	61
<b>Tabela 6:</b> Habilitações acadêmicas.....	62
<b>Tabela 7:</b> <i>Situação laboral</i> .....	62
<b>Tabela 8:</b> <i>Número de anos de serviço docente</i> .....	63
<b>Tabela 9:</b> <i>Nível de ensino lecionado</i> .....	63
<b>Tabela 10:</b> <i>Desempenho de cargos na escola</i> .....	64
<b>Tabela 11:</b> <i>Cargos desempenhados</i> .....	65
<b>Tabela 12:</b> <i>Relevância do sexo no exercício do cargo de diretor</i> .....	66
<b>Tabela 13:</b> <i>Relevância da idade no exercício do cargo de diretor</i> .....	67
<b>Tabela 14:</b> Relevância do tempo de serviço no exercício do cargo de diretor.....	67
<b>Tabela 15:</b> <i>Relevância de ser professor para o exercício do cargo de diretor</i> .....	68
<b>Tabela 16:</b> Relevância da formação no exercício do cargo de diretor.....	69
<b>Tabela 17:</b> <i>Relevância do processo de atribuição do cargo de diretor</i> .....	70
<b>Tabela 18:</b> <i>Competências a privilegiar pelo diretor de uma escola</i> .....	71
<b>Tabela 19:</b> <i>Conhecimentos a privilegiar pelo diretor de uma escola</i> .....	72
<b>Tabela 20:</b> Funções a privilegiar pelo diretor no exercício do cargo.....	74
<b>Tabela 21:</b> Relações a privilegiar pelo diretor no exercício do cargo.....	75

## **LISTA DE SIGLAS**

**DNFQE:** Direção Nacional de Formação de Quadros para o ensino

**DPECT:** Governo Provincial

**EFP:** Escola de Formação de Professores

**INFQ:** Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação

**LBSE:** Lei de Base do Sistema de Educação

**MPLA:** Movimento Popular de Libertação de Angola

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de qualquer País passa necessariamente pela Educação. A Educação constitui, deste modo, o pilar sobre o qual assenta o progresso social e o bem-estar dos cidadãos. Portanto, existe uma relação dialética entre a Educação e o Desenvolvimento. Daí a razão pela qual os Estados modernos estão cada vez mais preocupados em reformar os sistemas educativos dos respetivos países, com o intuito de adaptá-los a uma organização e gestão dentro dos novos contextos políticos, culturais, sociais e económicos.

Gerir uma escola é governá-la numa perspetiva da sistemática inventariação dos seus problemas, acionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros para a resolução e satisfação dos seus anseios, necessidades e projetos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos (Brito, 1991, p. 35).

Nas organizações atuais esperam-se dos trabalhadores determinadas competências e características, tais como saber relacionar-se, adesão aos valores da instituição, capacidade de arriscar e de se responsabilizar pelos resultados, aprendizagem permanente, elevado nível de escolaridade, entre outras, se considerarmos as necessidades dos indivíduos e as suas motivações (Firmino, 2010, p. 20).

O presente estudo para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação, pela Universidade Portucalense Infante D. Henrique, tem como Título: “Competências essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola: perceções de professores”.

Considerando que ao diretor cumpre ter uma visão sobre todo o processo educativo, induzindo a escola a alcançar os seus objetivos específicos e da educação em geral, ou seja, o diretor escolar é a pessoa, é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e de todo o seu trabalho educacional Lück (2009, p. 23), entendemos relevante conhecer as perceções

dos professores sobre as competências que reconhecem e valorizam no diretor de uma escola.

No entanto, o diretor escolar é o indivíduo ou entidade encarregue de efetivar a supervisão do sistema de ensino para que possa acompanhar a evolução do sistema educativo ao longo dos tempos. Para que esse processo de supervisão ocorra da melhor forma é necessário que tenha competências que lhe permitam conduzir com zelo as tarefas a desempenhar, assegurando a capacidade comunicativa e a promoção de relações interpessoais.

Face a este desiderato, o problema de investigação que sustenta a nossa investigação assume a seguinte formulação, na forma de questão enquadradora:

**Quais as competências que professores consideram essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola?**

Tendo por referência este problema, considerámos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar competências essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola, segundo a perceção de professores;
- 2) Compreender aspetos inerentes ao exercício do cargo de diretor de escola, na perspetiva de professores;
- 3) Desenvolver conhecimento sobre o perfil de competências de um diretor de escola, tendo por referência a perceção de professores.

A organização formal deste trabalho está estruturada em quatro capítulos, aos quais antecede uma *Introdução* e precede uma *Conclusão*, as *Referências Bibliográficas* e um conjunto de *Anexos*, com elementos complementares à descrição do estudo realizado.

No capítulo 1: ***Revisão de literatura*** – Aborda-se, num primeiro ponto, a *Escola enquanto organização escolar*, aflorando-se estes conceitos, os estilos de liderança, as diferenças entre liderança e gestão, a direção como liderança

educativa e as competências para o exercício do cargo de diretor escolar. No segundo ponto aborda-se *O diretor na organização escolar angolana*, aludindo-se à Lei de Base do Sistema de Educação e de Ensino, a nomeação do cargo de diretor e as competências, funções e tarefas inerentes ao exercício do cargo.

No capítulo 2: **Metodologia** – Contextualizam-se as opções metodológicas adotadas, explicitam-se, igualmente, a seleção dos participantes, a natureza da investigação e as técnicas de recolha e tratamento de dados.

No capítulo 3: **Resultados** – Procede-se à apresentação dos resultados obtidos pela administração do inquérito por questionário, através de tabelas e respetivas descrições.

No capítulo 4: **Discussão de resultados** – Apresentam-se respostas aos objetivos de investigação do estudo, cruzando-se os resultados obtidos com os referenciais teóricos que enquadram a investigação.

Por último, terminamos com as **Conclusões**, onde apresentamos a resposta à problemática de investigação e sugestões de possíveis problemáticas a investigar em futuros estudos.

## **CAPÍTULO 1 | REVISÃO DE LITERATURA**

O presente capítulo consubstancia a sistematização da revisão de literatura efetuada e encontra-se organizado em duas secções, a saber: “A escola enquanto organização escolar” e “O diretor na organização escolar angolana”. Na primeira secção apresentamos uma abordagem aos conceitos de organização escolar, à escola perspectivada como organização, aos estilos de liderança, à liderança e gestão escolar, à direção como liderança educativa e às competências para o exercício do cargo de diretor escolar. Na segunda secção focalizamo-nos na Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino Angolano, na nomeação do cargo de diretor escolar e nas competências e tarefas que lhe estão inerentes.

## **1. A escola enquanto organização**

As organizações são diferentes umas das outras, quer na forma como são dirigidas, quer em função dos serviços que asseguram. Neste sentido, a escola é uma organização formal de serviços, cujos principais beneficiários são, em primeira instância, os alunos. Numa perspetiva clássica a escola pode ser entendida como uma “organização normativa”, uma vez que “o poder normativo é a principal fonte de controle sobre a maioria dos participantes” (Etzioni, 1967, p. 72). Todavia, no contexto da organização escolar a coerção tende a ser menos acentuada que em outras organizações de natureza normativa.

### **1.1. Conceitos de organização escolar**

A sociedade moderna é uma sociedade de organizações, nascemos, vivemos e morremos em organizações e só delas escapamos quando dormimos. As organizações têm, assim, uma profunda influência sobre os indivíduos, as comunidades e a sociedade em geral (Gaspar & Diogo, 2014).

As organizações representam o modo como se estrutura a convivência e a cooperação humana e, neste sentido, a divisão de funções e a regulação das

relações entre as pessoas são a essência de qualquer organização (Barrio, 1995).

A escola constitui uma estrutura organizacional pois é composta por elementos e órgãos que a fazem funcionar. Libâneo (2001, pp. 19-22) refere que os estudos recentes sobre o sistema escolar e as políticas educacionais têm-se centrado na escola como unidade e espaço de realização dos objetivos e metas do sistema educativo. O enfoque da escola como objeto de estudo não se explica apenas pela sua importância cultural, mas também pelas estratégias de modernização e de busca de eficácia do sistema educativo. Uma dessas estratégias diz respeito à descentralização do ensino, atribuindo às escolas maior poder de decisão e maior autonomia. É por essa razão que as reformas educativas de vários países, as propostas curriculares, as leis e as resoluções sobre o ensino e os projetos de investigação pedagógica, recorrem cada vez mais a termos como autonomia, projeto pedagógico, gestão centrada na escola e avaliação institucional.

As características organizacionais das escolas, tais como: estilo de direção, grau de responsabilidade dos seus profissionais, liderança organizacional compartilhada, participação coletiva, currículo, estabilidade profissional, preparação profissional dos professores, são determinantes para a sua eficácia e sucesso escolar dos alunos.

No entanto, há uma característica das organizações escolares sumamente relevante para as práticas de gestão: *a cultura organizacional* ou cultura da escola. Não se compreende o funcionamento da escola apenas pelo que vemos, pelo que aparece diretamente à nossa observação (as formas de gestão, as reuniões, a elaboração do projeto pedagógico e do currículo, as relações sociais entre os integrantes da escola, etc.). Há todo um mundo de significados, valores, atitudes, modos de convivência, formas de agir e resolver problemas, que vão definindo uma cultura própria de cada escola, a qual tende a permanecer oculta, invisível (Libâneo, 2001).

É importante compreender que por detrás do estilo e das práticas de organização e gestão, está uma cultura organizacional, ou seja há uma

dimensão cultural que caracteriza cada escola, para além das prescrições administrativas e das rotinas burocráticas.

Para melhor compreensão da temática em estudo apresentamos os conceitos de organização escolar, na perspetiva de vários autores. Assim, para Chiavenato (1989) as organizações são unidades sociais e, portanto, congregam pessoas que trabalham juntas para alcançar determinados objetivos. Segundo Santos (1966), a organização escolar é um conjunto de disposições, fatores e meios de ação que regulam a obra da educação, um aspeto ou grau da mesma. Esses meios ou fatores assumem duas classes: administrativas e pedagógicas. Lourenço (1976) defende que organizar é dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzem a fins determinados. Por sua vez, administrar é regular tudo isso, demarcando a esfera de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de não perder a coesão do trabalho e a sua eficiência geral.

A escola pode ser entendida como organização, na medida em que se constitui como unidade social 'de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos' (Chiavenato, 1983), enfatizando os indivíduos e os grupos inter-relacionados, as suas interações, o carácter de intencionalidade dos seus atos, processos de sistematicidade e o carácter pessoal direto e prolongado de que se reveste o ato educativo (Carvalho & Diogo, 1994).

Considerando estas definições, adotámos o sentido amplo de *organização*, ou seja, unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera através de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição.

Lourenço (1976) também destaca o carácter grupal e cooperativo das instituições, definindo a organização como ação congregada entre duas ou mais pessoas, em relação à qual a administração é subordinada.

O funcionamento das organizações e, por conseguinte, a concretização dos seus objetivos, pressupõe a tomada de decisões, a direção e o controlo das mesmas, denominando-se estes processos de gestão. Utilizamos, pois, a

expressão *organização e gestão da escola*, considerando que a associação desses termos é mais abrangente que *administração*.

Entretanto, inferimos que a organização escolar constitui o pilar e o alicerce do funcionamento da escola, uma vez que sem ela torna-se difícil a concretização pedagógica.

### **1.1.1. A escola como organização**

O desenvolvimento de qualquer país passa necessariamente pela Educação, constituindo esta o pilar sobre o qual assenta o progresso social e o bem-estar dos cidadãos. Existe, portanto, uma relação dialética entre a Educação e o Desenvolvimento, daí a razão pela qual os Estados modernos se preocupam em reformar os sistemas educativos, com o intuito de adaptá-los a uma organização e gestão em consonância com os novos contextos políticos, culturais, sociais e económicos.

Neste sentido, podemos definir a escola como uma organização específica de educação formal e de interesse público (Formosinho, 1986), cujos traços essenciais são caracterizados pela sistematicidade, a sequencialidade, o contacto pessoal direto e prolongado e a certificação dos saberes que proporciona.

O ser humano interage continuamente com os seus semelhantes. Com efeito, todo o ser humano é limitado e, por isso, sente necessidade de colaborar com os outros, no sentido de ultrapassar esses limites. O homem, para sobreviver, não poderia obter todos os recursos de que necessita (alimento, vestuário, habitação. etc.), por isso age conjuntamente para atingir os seus objetivos (Fachada, 2012).

Barnard (1971), citado por Fachada (2012, p. 421), defende a organização como um sistema de atividades conscientemente coordenadas entre duas ou mais pessoas que estão dispostas a contribuir para uma ação conjunta; pretendem atingir objetivos comuns e são capazes de comunicar entre si.

Assim, o conceito de organização remete para a ativação de uma estrutura onde existem pessoas comprometidas em atividades dependentes e que têm objetivos comuns. Todas as organizações são constituídas por recursos humanos (pessoas) e recursos não humanos (físicos, materiais, financeiros, tecnológico, etc.).

A escola é considerada uma organização e uma instituição, pois obedece a normas e regras instaladas e nela encontramos sujeitos com uma organização social, tendo em conta as funções. O elemento que dirige, orienta e lidera é o diretor, na qualidade de ator central de todas as ações inerentes ao desenvolvimento social e pedagógico da própria escola.

A ação de organizar produz uma estrutura. Esta estrutura é, portanto, resultante da distribuição de cargos e funções, do estabelecimento de escalões hierárquicos e de diferentes níveis de responsabilidade. A estrutura de uma organização pode ser considerada como o cenário ou moldura em que *pessoas, funções e recursos operam* (Barrio, 1995, p. 16). A estrutura corresponde à forma como a escola está organizada, particularmente no que respeita ao conjunto de funções, linha de comunicação e de controlo. Estabelece quem tem o poder de tomar decisões sobre cada assunto e define as dependências hierárquicas. Embora a imagem da escola como organização esteja pouco diluída (Lima, 1992), o estudo da escola retoma as conceções gerais de organização, reproduzindo-as ou adaptando-as. De facto, enquanto organização, a escola partilha dos mesmos elementos das outras organizações sociais: objetivos, pessoas, tarefas, estrutura, tecnologias e o facto de ser uma unidade socialmente construída para obtenção de certas finalidades (Lima, 1992). Todavia, embora tal partilha se verifique, não é garante da validade de estudos alicerçados no princípio da associação da escola a empresas ou outras organizações sociais, nem deduz a vantagem da generalização à escola de modelos de administração gerados e testados fora dela.

Gaspar & Diogo (2014, p. 19) consideram as escolas organizações distintas das demais organizações sociais, apresentando uma realidade completa e multifacetada, uma construção social resultante de processos históricos complexos (nunca neutrais) e com finalidades explícitas (educar, socializar,

preparar para o trabalho, entre outras). No entanto, afirmar a escola como organização específica não equivale a defini-la.

Na tipologia de Etzioni (1967) a escola é incluída no grupo de organizações normativas, ainda que se trate de uma organização normativa atípica, em virtude de o poder coercivo se constituir apenas como fonte secundária se consentimento. Por outro lado, Blau & Scott (1979) definem-na como uma organização de serviços, uma organização cuja função básica é servir os seus clientes. Formosinho (1986, p. 15) chama-lhe uma *formação específica de educação formal e de interesse público*, uma vez que veicula o projeto básico da sociedade para a educação da população jovem.

Gaspar & Diogo (2014, p. 19) apontam um conjunto de características que conformam a escola como organização:

- a) a organização escolar é socialmente construída por uma multiplicidade de atores com formação, percursos e perspetivas diferenciadas;
- b) o trabalho educativo que a escola desenvolve torna singulares os processos e os produtos;
- c) o exercício do poder é (ainda mais) complexo, devido ao facto de os dirigentes e professores terem o mesmo tipo de formação e o mesmo estatuto;
- d) verifica-se uma perceção, uma avaliação e uma valorização diferencial dos objetivos da organização pelos diferentes atores;
- e) os mecanismos formais de coordenação entre os membros da organização escolar são ineficazes, dada a débil articulação estrutural e o carácter difuso da autoridade;
- f) o predomínio de uma cultura de privacidade e de responsabilidade individual.

Por sua vez, Lima (1992, p. 54) refere como elementos característicos da organização escolar:

- a) as maiores dificuldades na definição e na obtenção de consenso quanto aos objetivos da organização escolar;
- b) a especificidade resultante da «existência de uma matéria-prima humana»;
- c) o fato de os gestores escolares terem o mesmo *background* e partilharem os mesmos valores dos professores;
- d) a impossibilidade de avaliar e medir os resultados obtidos pelos processos usados nas organizações industriais;
- e) a impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de rendibilidade;
- f) a obrigatoriedade de frequência da escola e o estatuto ambíguo dos alunos enquanto membros da organização escolar.

Gaspar & Diogo (2014) enunciam os principais fatores que influenciam o comportamento dos membros na organização escolar, destacando: a estrutura, o clima organizacional, a cultura, a motivação, os grupos, o estilo de gestão e as influências externas.

A estrutura de uma organização, representada pelo seu organograma, pode ser considerada na sua dimensão funcional ou na sua dimensão social. A estrutura funcional resulta da organização e do agrupamento das atividades, baseia-se na divisão do trabalho e implica a criação de órgãos especializados (a cada órgão corresponde a coordenação e a realização de um conjunto de atividades relativamente homogêneas). A estrutura social, em contrapartida, remete para a distribuição do poder e da autoridade dentro da organização. A estrutura representa, portanto, a divisão do trabalho e do poder dentro de uma organização, como é o caso da escola.

O clima da organização, ao gerar sentimentos e emoções nos membros da escola, influencia o modo como estes se sentem por nela trabalharem. O clima (social) de uma organização é a atmosfera que nela prevalece, a percepção que os membros têm do que significa trabalhar ali.

A cultura da organização, que é a filosofia (chave da organização), desenvolve-se ao longo do tempo e integra o conjunto de valores e convicções assumidas pela organização e partilhadas pelos seus membros.

A motivação remete para os estímulos que os indivíduos recebem e, por isso, influencia o nível de compromisso para atingir os fins e objetivos da organização escolar.

Os grupos constituídos no seio da organização escolar têm as suas regras, isto é, guiam-se por determinados valores e princípios que influenciam os seus membros, positiva ou negativamente, em relação à consecução dos objetivos da organização escolar.

O estilo de gestão da equipa diretiva, isto é, a sua forma habitual de gerir a organização e de lidar com os problemas do seu funcionamento quotidiano.

As influências externas, ou seja, o conjunto de pressões exteriores à organização escolar e exercitadas sobre os seus membros, designadamente as autoridades locais, as famílias dos alunos, o ambiente familiar dos próprios, o seu estatuto social, entre outras.

Estes fatores contribuem para a compreensão da estrutura organizacional e funcional da escola e permitem a gestão dos recursos humanos, daí afirmamos que a escola é uma organização, porque nela estão presentes as variáveis básicas de qualquer organização (pessoas, tarefas, tecnologias, ambiente).

## **1.2. Estilos de liderança**

O exercício da função do diretor escolar encontra-se sempre relacionado com a imagem que a escola reflete na sociedade. Assim, o exercício da função pode

valorizar sobretudo a racionalidade das práticas administrativas, em detrimento da sua justificação educativa e do valor educativo (Codd, 1989).

Peter Drucker, citado por Fachada (2012), afirma que num universo de cem novas empresas, cerca de metade deixa de funcionar dois anos após o seu início e, das restantes, um quarto terminam a sua atividade cinco anos depois. O autor atribui o insucesso destas empresas a uma liderança ineficaz.

De acordo com Terry (1960), citado por Fachada (2012, p. 444) “a liderança é a atividade de influenciar pessoas fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objetivo do grupo”. Esta definição parece ser válida para qualquer tipo de organização, porque qualquer situação em que um indivíduo procura influenciar o comportamento de outro indivíduo remete para o fenómeno de liderança. Neste sentido, a liderança é um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação, através do processo de comunicação humana, com vista à comunicação de determinados objetivos.

O comportamento de liderar envolve múltiplas funções, tais como planificar, informar, avaliar, controlar, motivar, recuperar, responsabilizar, etc. Contudo, liderar é, essencialmente, orientar o grupo, as pessoas em direção a determinados objetivos ou metas. Sendo a liderança um processo de influência, é necessário que o líder modifique, intencionalmente, o comportamento de outras pessoas, através do modo como utiliza o seu poder e a sua autoridade (Fachada, 2012).

As principais áreas de gestão escolar são a pedagógica/didática, a gestão administrativa e financeira e a gestão funcional e dos espaços. Um espaço desagradável, sujo, conflituoso, produz naturalmente nos utentes uma sensação de mal-estar que se repercutirá nas relações interpessoais (Brito, 1991).

Considerando os estilos de liderança educativa, como expressão de domínio e de integração, cuja eficácia ao nível da colaboração e da adesão do pessoal depende da sua aceitação (Ball, 1994), aferimos que a liderança é um fenómeno de influência interpessoal exercida em determinada situação, com vista à comunicação de determinados objetivos plasmados na instituição.

Gaspar & Diogo (2014, p. 44) consideram a existência de quatro estilos de liderança, a saber: o *interpessoal*, o *administrativo*, o *político antagonista* e o *político autoritário*.

O estilo interpessoal remete para um diretor ativo e visível, de portas sempre abertas, que prefere o controlo direto com os membros da organização, optando pela individualização das negociações e dos acordos e pela auscultação individual. Atribuindo uma importância relativa a reuniões formais e a documentos escritos, passa o dia numa série interminável de encontros, defende o grupo em público e reserva as críticas e recriminações para os encontros em privado. No interior de uma relação com os docentes “de tipo feudal”, estimula e apoia individualmente os professores. Em resultado deste modo de atuação que combina uma grande visibilidade do diretor com o funcionamento privado e relativamente invisível do poder na organização, o processo de decisão é misterioso e invisível, denotando uma ausência de estrutura, de procedimentos e de métodos, em detrimento da pessoa e do poder da direção (Ball, 1994). Este estilo de liderança estimula e apoia individualmente os professores e exige do diretor um conjunto de aptidões sociais (facilidade de interação social, loquacidade, afabilidade, entre outras).

O estilo administrativo é típico do diretor burocrata fechado no seu gabinete, separado dos professores, relacionando-se com o pessoal através da sua equipa e de uma estrutura formal de reuniões e comissões. Neste estilo, o diretor valoriza os documentos escritos e as descrições exaustivas das tarefas e respetivas responsabilidades, cumprindo de forma pública e visível as formalidades, exclui o pessoal das discussões importantes e do processo de tomada de decisões.

O estilo político antagonista aposta em persuadir e convencer, baseando-se na conversação em público e em procedimentos formais de discussões e de tomada de decisões que reconhecem a existência de ideologias e interesses diversos na escola. O diretor enfrenta desafios à sua autoridade e as incertezas dos debates públicos, sempre relativamente desorganizado, embora preze a escolha do terreno e do momento e do espaço.

O estilo político autoritário tem como principal objetivo impor-se e, por isso, age no sentido de evitar a discussão e reduzir a conversação, privilegiando a exposição. Neste estilo de liderança é o diretor que define as ideias e os interesses legítimos, revelando uma completa adesão ao status e não reconhecendo ideias e interesses divergentes ou rivais.

Por outro lado, White & Lippitt (1939) citados por Fachada (2012, pp. 446-449), defendem que o estilo do comportamento do líder se refere ao que ele faz e como faz, considerando três estilos de liderança: *autoritário*, *democrático* e *liberal (laissez-faire)*.

No estilo autoritário o líder é responsável por fixar as diretrizes, sem qualquer participação do grupo; determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, à medida que são necessárias para o grupo; define a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho; é dominador e pessoal nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada colaborador.

O líder autocrático ao ser dominador poderá provocar tensão e frustração no grupo.

No estilo democrático o líder debate as diretrizes em grupo, assumindo um papel de espectador e de estimulador; o grupo é responsável por esboçar as providências e as técnicas para atingir os objetivos, solicitando aconselhamento técnico ao líder, quando necessário, o qual sugere duas ou mais alternativas para o grupo escolher; o grupo decide sobre a divisão das tarefas e cada membro do grupo tem a liberdade para escolher o seu companheiro de trabalho; o líder procura ser um membro igual aos do grupo, não se encarregando muito de tarefas, é objetivo e quando critica e elogia, limita-se aos factos.

O líder democrático promove as relações interpessoais e o bom relacionamento entre o grupo, desenvolvendo um ritmo de trabalho progressivo e seguro.

No estilo liberal (*laissez-faire*) os elementos do grupo têm liberdade completa para tomar as decisões; a participação do líder é limitada, esclarecendo apenas quem pode fornecer informações ao grupo; é o grupo que decide sobre a divisão das tarefas e escolhe seus companheiros; o líder não regula nem avalia o que se passa no grupo, apenas faz alguns comentários irregulares sobre a atividade do grupo, quando é questionado.

O líder liberal não se impõe perante o grupo e, por isso, não é respeitado, este estilo de liderança promove o individualismo e as discussões pessoais.

Sendo a liderança um processo de influência, é necessário que o líder modifique, intencionalmente, o comportamento de outras pessoas, designadamente através do modo como utiliza o seu poder e a sua autoridade.

Os estilos de liderança numa organização garantem o funcionamento e a gestão das ações, mas há circunstâncias em que a aplicação de um estilo não é aconselhável. Blake & Mouton, citados por Fachada (2012), salientam o facto de que as premissas podem e devem mudar, caso o líder deseje alterar o seu estilo de liderança. Os autores consideram, ainda, que uma comunicação aberta e franca é condição fundamental para a eficácia da liderança e conseqüentemente, para o êxito da organização.

### **1.2.1. Liderança e gestão escolar**

Uma das questões estudadas no campo da liderança situa-se no debate sobre as diferenças e semelhanças entre liderança e gestão. Alguns autores consideram e utilizam os termos quase como sinónimos; todavia, existem outros que defendem a existência de diferenças assinaláveis entre líderes e gestores.

Day (2003), citado por Castanheira (2010), considera os conceitos de liderança e gestão distintos, mas complementares. Para o autor, a liderança caracteriza-se por um processo de construção e manutenção de uma visão, cultura e relações interpessoais dentro da organização escolar; a gestão escolar, por

seu lado, remete para questões de coordenação, apoio e monitorização das atividades organizacionais.

Segundo Bush & Coleman (2000), citados por Castanheira (2010), a liderança pressupõe a definição de uma visão para o futuro desejável da organização e a gestão aponta para processos e estruturas necessárias ao funcionamento da organização. À semelhança de Day (2003), os autores distinguem os conceitos de liderança e de gestão, mas consideram-nos intimamente relacionados, assumindo o mesmo nível de importância na organização.

Na mesma linha de pensamento, Kotter (2005), citado por Abelha (2011), assume os conceitos de liderança e de gestão como processos de ação distintos, mas complementares, atribuindo a cada um funções e atividades específicas, as quais se sistematizam na Tabela 1.

**Tabela 1:**

*Distinção entre os conceitos de liderança e gestão.*

<b>Liderança (complexidade da organização)</b>	<b>Gestão (mudanças da organização)</b>
Define uma orientação, construindo uma visão de futuro e estratégias para a introduzir mudanças.	Planeia orçamentos e metas, define etapas e objetivos.
Desenvolve o plano através da coordenação de pessoas, comunicando e tornando compreensível a nova orientação.	Desenvolve o plano através da organização e da dotação do pessoal.
Introduz elementos de motivação e inspiração para assegurar o cumprimento do plano.	Implementa processos de controlo e de resolução de problemas para assegurar o cumprimento do plano original.

Fonte: Kotter (2005), citado por Abelha (2011, p. 143)

Vries (2001), citado por Rego & Cunha (2003), complementa a teorização de Kotter (2005), destacando as principais diferenças entre líderes e gestores, a saber:

**Tabela 2:**

*Diferenças entre líderes e gestores segundo Vries (2001).*

<b>Líderes</b>	<b>Gestores</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Focam o interesse no futuro;</li><li>- Respiram a mudança;</li><li>- Pensam a longo-prazo;</li><li>- São cativados por uma visão;</li><li>- Tratam do “porquê”;</li><li>- Sabem atribuir poder aos subordinados;</li><li>- Sabem simplificar;</li><li>- Confiam na intuição;</li><li>- Têm uma perspectiva societal.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Focam o interesse no presente;</li><li>- Preferem a estabilidade;</li><li>- Atuam a curto-prazo;</li><li>- Preferem a execução;</li><li>- Tratam do “como”;</li><li>- Tendem para o controlo;</li><li>- Apreciam a complexidade;</li><li>- Prezam a lógica;</li><li>- Preocupam-se com a organização.</li></ul>

Fonte: Rego & Cunha (2003, p. 176)

A leitura da tabela anterior pressupõe que os gestores tendem a privilegiar processos burocráticos e racionais, manifestando comportamentos passivos e reativos e recorrendo a estruturas formais para controlar e influenciar os comportamentos. Por oposição, os líderes sugerem uma visão para o futuro e utilizam as emoções e o carisma para inspirar os colaboradores e alterar o seu sistema de valores e crenças, enfatizando a convicção moral na sua missão. (Barreto, 2009).

Neste sentido, consideramos que ao diretor compete uma função de gestão (isto é, uma função meramente administrativa), e, igualmente, pedagógica capaz de mobilizar os atores escolares na procura de uma articulação constante com a realidade social e cultural do seu meio envolvente (Nogueira, 2013). Assim, a eficiência e eficácia de uma organização dependem da capacidade do líder adequar o estilo de liderança, não só ao contexto, como às necessidades dos colaboradores (Hargreaves, 1998; Hargreaves & Fink, 2007; Fullan, 2003).

Com efeito, o exercício do cargo de diretor escolar pode valorizar a racionalidade das práticas administrativas, em detrimento da sua justificação educativa e do valor educativo (Codd, 1989). Ou, por outro lado, pode guiar-se por um referencial eminentemente educativo que sirva de funcionamento às decisões e às ações dos seus agentes. Deste modo, e considerando as singularidades da organização escolar, o exercício do cargo de diretor escolar

implica uma liderança educativa, exercida no interior de um quadro institucional específico. Em suma, qualquer instituição ou escola deve definir os estilos de liderança e de gestão em consonância com o respetivo contexto, visão, missão e propósito.

### **1.2.2. A direção como liderança educativa**

A liderança educativa constitui uma ciência e arte de dirigir, a qual deverá ser analisada pelos fundamentos teóricos e científicos e pelo olhar do senso comum. Neste contexto, não existe consenso sobre o modo de organizar e exercer a direção escolar, nem sobre o papel que deve ser acometido aos diretores, nem quanto aos critérios de seleção e de formação destes. A ausência de consenso não é negativa, uma vez que as questões relativas à direção escolar devem ser consideradas no contexto, relacionadas com as questões da organização escolar e, umas e outras, com as metas educativas e o trabalho a desenvolver com os alunos. Deste modo, emerge a perspetiva de diretor como arquiteto organizacional (Murphy, 1990), isto é, como alguém que atua permanentemente sobre as pessoas, as estruturas e os processos, a fim de tornar possível a tarefa nuclear das organizações escolares, ou seja, o trabalho educativo com os alunos (Gaspar & Diogo, 2014).

Os autores salientam, ainda, que a direção escolar coloca em destaque o cruzamento das intenções reguladoras e do exercício de controlo por parte da administração educativa, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar o seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato do seu desempenho e as legítimas expectativas dos cidadãos de ter um interlocutor próximo que lhes dê razão e garantia da qualidade da prestação coletiva desse serviço.

Por sua vez, Sacristán (1995) proclama que nos encontramos numa terceira época da direção escolar. Na sua perspetiva, a primeira época caracterizou-se pela simplicidade relativa das estruturas escolares, que tornava desnecessária a qualificação específica para o exercício da do cargo de diretor. A segunda

época caracterizou-se pelo *gerencialismo*, tendo-se aplicado às escolas os mesmos critérios e parâmetros em uso nas organizações produtivas. A época atual caracteriza-se pelo progressivo abandono da visão da escola como lugar de produção e pela sua substituição por uma imagem da escola como comunidade de aprendizagem. Segundo este autor, quer as peculiaridades organizacionais da escola quer a especificidade das condições que rodeiam o exercício da função diretiva nas escolas, implicam a definição da direção como liderança educativa. Usando a distinção e os termos fixos por Burns (1978), trata-se não de uma liderança de transação, centrada na tarefa, mas sim de uma liderança transformacional, centrada nas pessoas. Exige-se do diretor que estimule a independência de pensamento e de ação dos liderados, como condição do seu desenvolvimento pessoal e profissional e como via para o desenvolvimento da organização escolar. Neste sentido, as competências pessoais e relacionais do diretor assumem maior relevância que as suas competências técnicas.

Entender a direção escolar como liderança educativa implica, também, reconhecer que, embora não se verifique uma transição linear entre a função de professor e a função de diretor, a experiência docente é de importância decisiva para o exercício do cargo de diretor escolar. Não obstante, a mais importante consequência da liderança educativa consiste na atribuição, ao conjunto de professores, de tarefas de gestão. Esta extensão da profissão docente conduz a uma inversão da tendência tradicional (concentrar as tarefas de gestão num cargo unipessoal) e a considerar as possibilidades existentes na fórmula da colegialidade, entendida no sentido da assunção coletiva das tarefas implicadas na gestão escolar e nos processos de tomada de decisão associados à mesma. Para Sacristán (1995) o diretor seria, assim, um líder colaborativo e a liderança real seria a das estruturas democráticas, não uma liderança unipessoal no contexto de um aparato democrático de consulta e participação.

Sacristán (1995) chama a atenção para o papel dual da direção escolar, ao exigir a conciliação de responsabilidades de carácter administrativo estrito com a liderança educativa, tal como pode integrar ainda a conciliação do exercício de docência com o exercício da função diretiva. Esta dualidade seria

salvaguardada pela referida extensão do papel do professor que, definitivamente, reduz a distância entre o diretor e os restantes professores. A colegialidade tem associada as vantagens: *i)* de manter a conexão entre as estruturas de gestão escolar e as estruturas de gestão curricular, entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento do currículo, e *ii)* mudar as relações de papel na escola, reduzindo, simultaneamente, a predominância do diretor e a autonomia do professor na aula.

No dizer de Sacristán (1995), trata-se de colocar a ênfase numa forma de liderança coletiva que vincula os âmbitos curriculares e organizacionais, considera a organização num sentido holístico e restrito, tanto a posição do diretor no seio da organização e da comunidade, como as suas atribuições relacionadas com o desenvolvimento curricular e dos professores. No entanto, este propósito depara-se com um obstáculo: a dificuldade de os professores participarem em tarefas de gestão. Até porque, mantendo-se uma conceção que reduz atividade educativa a uma relação dialógica entre o professor e os alunos, imaginada à margem da situação institucional e organizativa em que tal relação ocorre, os professores são levados a identificarem-se com funções exclusivamente docentes.

Em suma devemos considerar a administração das escolas, como uma parte especial da administração educativa, não descurando a necessidade de uma formação específica dos diretores escolares.

### **1.3. Competências para o exercício das funções de diretor escolar**

Para Lück (2009), a qualidade da educação assenta na competência de os seus profissionais oferecerem, aos alunos e à sociedade, experiências educacionais formativas promotoras do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para enfrentar os desafios vivenciados no mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação.

É preciso desenvolver continuamente a competência profissional para constituir um desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino. Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. Nem o ensino pode ser democrático, isto é, de qualidade para todos, caso não se assente sobre padrões de qualidades e competências profissionais básicas que sustentem essa qualidade. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, escolas e profissionais enfrentam e que assume protagonismo nas discussões sobre a melhoria da qualidade do ensino.

A competência para o exercício de uma função ou profissão pode ser analisada sob duas óticas: a da função/profissão e a da pessoa a exercê-la. Em relação à ótica da função/profissão, a competência remete para o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Considerando a ótica da pessoa em exercício, a competência pressupõe a capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica num nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos.

A competência envolve mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pelo exercício de tentativa e erro.

A definição de competência tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício, constituindo-se num sistema de avaliação da efetividade do trabalho realizado. Em última estância, com a sua definição e aplicação, é possível promover o desenvolvimento organizacional e a melhoria dos resultados (Lück, 2009).

Todo e qualquer profissional desempenha um conjunto de funções, associadas entre si, para cujo desempenho são necessários conhecimentos, habilidades e atitudes específicos, articulados entre si. A definição de padrões de

desempenho focados nas competências constitui uma condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, assim como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento (Lück, 2009).

Compete ao diretor escolar adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências, de modo a assegurar um trabalho efetivo na escola. Para tal, poderá assumir, por um lado, uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto de competências necessárias para fazer frente aos seus desafios em cada uma das dimensões e, por outro lado, mobilizar conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para enfrentar os desafios e as exigências atuais.

#### **1.4. O DIRETOR NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR ANGOLANA**

A publicação da Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, define os princípios e as bases gerais do sistema educativo e de ensino angolano, bem como as políticas educativas, os programas nacionais, organização escolar e o diretor, enquanto personagem central na organização escolar. Assim, tendo por referência este normativo legal e o Regulamento da Escola de Formação de Professores, iremos debruçar-nos sobre o papel do diretor e as competências que estão inerentes ao exercício do cargo.

##### **1.4.1. Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino**

A Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, atual Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), constitui a base legal e permite a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objetivo de continuar a assegurar, incrementar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do país, bem como a adoção, o aperfeiçoamento ou a modificação de distintos instrumentos de governação.

Este normativo legal, pela sua abrangência orienta todos os aspetos da Educação em Angola, incidindo sobre os conteúdos programáticos, os métodos pedagógicos e as estruturas do Sistema de Educação. No Capítulo I, Disposições gerais, artigo 3.º (âmbito de aplicação da lei), pode ler-se:

“a presente Lei Nº 17/16: LBSE aplica-se ao conjunto de estruturas, modalidades e instituições que constituem o Sistema de Educação e Ensino em todo território nacional e tem por base a Constituição da República de Angola, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento e as Políticas Nacionais de Educação.”

A presente LBSE possibilita a implementação de medidas que visam melhorar a organização, a funcionalidade e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino, bem como fortalecer a articulação entre os diferentes Subsistemas de Ensino.

No que se refere à estrutura e organização do ensino, no Capítulo III, Organização do Sistema de Educação e Ensino, Secção I, Estrutura do Sistema de Educação de ensino, Artigo 17.º (Estrutura), a LBSE, define que, em termos gerais, o sistema de educação e ensino em Angola é unificado e constituído por seis subsistemas, nomeadamente: *a) Subsistema de Educação Pré-escola; b) Subsistema de Ensino Geral; c) Subsistema do Ensino Técnico – Profissional; d) Subsistema de Formação de professores; e) Subsistema de Educação de Adultos, e f) Subsistema de Ensino Superior.* Contempla, igualmente, quatro níveis de ensino, a saber: *i) Educação Pré-Escolar; ii) Ensino primário; iii) Ensino secundário e iv) Ensino Superior.*

No mesmo capítulo, o artigo 43.º da LBSE institui que o referencial organizador do Subsistema de Formação de Professores é um conjunto integrado e diversificado de órgãos, instituições, disposições e recursos vocacionados à preparação e habilitações de professores e demais agentes de educação para todos os subsistemas de ensino.

Segundo o artigo 45.º (Capítulo III da LBSE), o Subsistema de Formação de Professores está estruturado em duas modalidades: Ensino Secundário Pedagógico e Ensino Superior Pedagógico.

No Capítulo VI (Administração e Gestão do Sistema de Educação e Ensino), o artigo 100.º (Direção e superintendência das instituições Públicas de e Ensino) da LBSE, declara que as instituições públicas de educação e ensino estão sujeitas à direção e superintendência do Titular do Poder Executivo, a quem compete, entre outras funções, aprovar, acompanhar, monitorizar, controlar, fiscalizar e avaliar a execução, a implementação dos objetivos e metas das instituições e do Sistema de Educação e Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio para cada subsistema de ensino.

Assim, a LBSE de Angola é a base matricial através da qual o diretor organiza e administra a instituição que dirige com vista a permitir a produtividade, ou seja, os resultados esperados. Com efeito, este normativo assume-se como a melhor defesa e ação, considerando os interesses e os desafios do Estado em relação ao indivíduo.

#### **1.4.2. Nomeação do cargo de diretor escolar**

A escola, seja qual for o seu tipo (pública ou privada) e nível (primário, secundário, superior), move-se num contexto político-administrativo com o qual mantém estreitas relações que atuam em duas direções: de fora para dentro e de modo inverso (Mestres, 1994). Na verdade, a política, a legislação e a administração educativa são três âmbitos inter-relacionados que desempenham funções coordenadas e integradas num conjunto mais amplo do sistema político geral (Mestres, 1994).

Gaspar & Diogo (2014) consideram como administração educativa os órgãos e serviços dependentes da autoridade política máxima, com competências educativas, encarregados de planear, coordenar, executar ou supervisionar a execução das diretrizes da política educativa oficial. Vulgarmente, associamos a expressão administração educativa ao Ministério da Educação, sendo este a entidade legalmente incumbida de dirigir e superintender a educação enquanto serviço de interesse público. Mas essa associação não é correta, uma vez que no Ministério da Educação, como em qualquer outro ministério, devemos

distinguir, quanto ao poder e legitimidade, dois níveis diferentes: o político e o administrativo.

Neste contexto, o nível político é constituído pelos ministros e seus vice-ministros que integram o Governo e têm legitimidade política constitucional. Neles reside o poder de decisão sobre as questões substantivas que se colocam ao sistema educativo. Por sua vez, o nível administrativo é constituído pelos técnicos, assessores e demais funcionários da designada “máquina administrativa” do Estado. São hierarquicamente dependentes do nível político e a sua legitimidade repousa no seu saber especializado e na sua competência profissional. São exemplos deste nível as Direções Nacionais do Ministério da Educação e serviços equiparados.

A ligação e a articulação entre os níveis político e administrativo concretizam-se através dos Diretores Nacionais, sendo, estes, simultaneamente, a “cabeça” ou vértice da máquina administrativa e o elo de ligação com os responsáveis políticos (Gaspar & Diogo, 2014).

O diretor da escola é o responsável número um da instituição que dirige, controlando e assegurando toda a sua organização e funcionamento.

A organização e gestão das instituições de formação de professores é definida pelo artigo 26.º (órgão de direção) do Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio, onde consta:

- a) As Instituições de Formação de Professores 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.”

O Regulamento da Escola de Formação de Professores, de 5 de dezembro de 2014, no Capítulo II (Da Organização e Gestão da Escola de Formação de Professores), na Seção I (Dos Órgãos de Direção), no Artigo 1.º (da Composição e Nomeação do Director), define que:

- “i) A Escola de Formação de Professores é dirigida por um Director coadjuvado por um Subdiretor Pedagógico e um Subdiretor Administrativo.
- ii) O Director e o Subdirector são nomeados e exonerados pelo Ministro da Educação sob proposta do Governo da Província com um parecer favorável do Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQ).”

Ainda sobre a nomeação dos diretores, o documento “Proposta de Regulamento Uniformizado para Escola de Formação de Professores e dos Magistérios Primários na Província de Benguela” no Capítulo II (Da Organização e Gestão das Escolas de Formação de Professores e dos Magistérios Primários), Seção I (Dos Órgãos de Direção), no Artigo 3.º (Da Composição e Nomeação da Direção), declara o seguinte:

- “a) As Instituições de Formação de Professores são dirigidas por um Director, coadjuvado por um Subdiretor Pedagógico e um Subdiretor Administrativo.
- b) O Director e os Subdiretores Pedagógico e Administrativo são nomeados pelo Ministro da Educação, sob proposta do respetivo Governador Provincial.”

A conjugação destes artigos permite-nos aferir que o diretor é nomeado num espaço temporal de 4 (quatro) anos para dirigir a escola, trabalhando com dois adjuntos (o subdiretor pedagógico e o subdiretor administrativo), que criam

uma rede de comunicação funcional com um espírito colaborativo e comparativo para a obtenção dos resultados preconizados da educação e ensino. Com efeito, a qualidade de ensino de uma escola carece de todos os intervenientes no processo de tomada de decisões e de projeção de ações que visam o desenvolvimento da escola. Por conseguinte, a nomeação de um diretor pressupõe, em primeira instância, o conhecimento do perfil humano e pedagógico do indivíduo, sobretudo as suas competências pessoais e profissionais.

### **1.4.3. Competências do diretor escolar**

O diretor escolar é o coração e a mola impulsionadora, uma vez que tudo depende dele, isto é, a ele compete traçar planos de atividades, gerir e administrar a própria escola.

Segundo o Regulamento da Escola de Formação de Professores, de 5 de dezembro de 2014, artigo 2.º, compete ao diretor:

- a) “a) Planificar, dirigir, organizar, controlar e avaliar todo o processo de ensino aprendizagem para o bom funcionamento da Escola de Formação de Professores (EFP);
- b) Cumprir e fazer cumprir rigorosamente o presente regulamento, toda a legislação pertinente e as diretrizes do Ministério da Educação;
- c) Elaborar o plano anual de atividades da escola assim como o relatório trimestral de cada ano letivo incluindo a informação sobre as provas de seleção e de exames;
- d) Elaborar o relatório inicial e final das atividades desenvolvidas no decurso do ano letivo;
- e) Definir e verificar as necessidades concretas da escola, meios de ensino, equipamentos, etc., a ser enviado à DPECT com cópia ao INFQ;
- f) Apoiar e participar na formação contínua dos professores e estimular as suas iniciativas;

- g) Avaliar anualmente o trabalho do corpo docente através do parecer do Conselho de Direção e informar a INFQ;
- h) Presidir ou delegar a presidência às reuniões assim como representar ou delegar a representação da EFP em todos os actos oficiais;
- i) Incentivar a realização de atividades extra-escolares;
- j) Realizar outras atribuições que lhe forem cometidas superiormente;
- k) Supervisionar e colaborar na elaboração da estatística da escola principalmente a relacionada com os alunos.”

Segundo o documento “Proposta de Regulamento Uniformizado para Escola de Formação de Professores e dos Magistérios Primários na Província de Benguela”, Capítulo II (Da Organização e Gestão das Escolas de Formação de Professores e dos Magistérios Primários), Seção I (Dos Órgãos de Direção) no artigo 3.º pode ler-se que compete ao diretor:

- a) “a) Planificar, dirigir, organizar, controlar e avaliar todo o processo do ensino-aprendizagem para o funcionamento das Instituições de Formação de Professores na Província de Benguela;
- b) Cumprir e fazer cumprir rigorosamente o presente regulamento, toda a legislação pertinente e as diretrizes do Ministério da Educação;
- c) Elaborar o plano anual de atividades da escola assim como o relatório trimestral de cada ano letivo incluindo a informação sobre as provas de seleção;
- d) Definir e verificar as necessidades concretas da escola: meios de ensino, equipamentos, etc., a ser enviado à DPECT;
- e) Apoiar e participar na formação contínua dos professores e estimular as suas iniciativas;
- f) Avaliar anualmente o trabalho de corpo docente através do parecer do conselho de direção e informar a DNFQE;

- g) Presidir ou delegar a presidência às reuniões assim como representar ou delegar a representação em todos os atos oficiais;
- h) Incentivar a realização de atividades extra-escolares;
- i) Realizar outras atribuições que lhe forem cometidas superiormente.”

Ainda nesta vertente, o texto de apoio “Módulo: Administração e Gestão Escolar”, de fevereiro de 2015, elaborado pela Coordenação de Pedagogia, enuncia que compete ao diretor, de entre outras, as seguintes atribuições:

- Dirigir o trabalho metodológico da escola com apoio dos subdirectores, através dos órgãos executivos;
- Administrar a escola, cumprindo e fazendo cumprir os regulamentos e orientações que lhe sejam transmitidas pelas estruturas da educação, bem como os programas de ensino, plano de estudo, calendário escolar e horário escolares;
- Dinamizar e supervisionar, as actividades docente-educativas, administrativas e extra-escolares (patrióticas, culturais, desportivas, recreativas) e estabelecer a disciplina e harmonia entre a comunidade escolar, bem como estimular iniciativas que visem a promoção da qualidade do ensino;
- Promover e estimular a colaboração da família com a escola e da escola com a comunidade;
- Conservar, em colaboração com o corpo docente, pessoal auxiliar e a comunidade, o edifício escolar, as áreas adjacentes e respectivo mobiliário escolar;
- Inventariar anualmente o património escolar e prestar contas imediatamente às estruturas superiores;
- Informar com propriedade, as estruturas competentes e superiores sobre os resultados praticados do trabalho executado;
- Cooperar com as inspecção escolar dando-lhe as informações de que necessita para o desempenho da sua actividade e facilitando-lhe a execução dos serviços de orientação e aperfeiçoamento;

- Convocar, presidir e orientar os trabalhos dos conselhos de direcção e pedagógico e das assembleias de escola e de professores;
- Assinalar os documentos escolares de fim de ano lectivo;
- Ser mobilizador e promotor para atenção a dar as crianças com necessidades educativas especiais.”

Estas competências referentes ao diretor, permitem maior organização e funcionamento. Na verdade, o diretor não pode esquecer-se das competências prescritas, enquanto fundamentos para liderar e gerir a instituição.

#### **1.4.4. Funções do diretor escolar**

Na escola, o diretor é o principal articulador da gestão pedagógica e o primeiro responsável pelo seu sucesso. Ele deve ser também um líder, mesmo trabalhando com outros líderes, articulando a sua ação e estimulando a colaboração, pois ao partilhar a autoridade aumenta a sua influência, fortalece e ganha legitimidade.

Segundo Libâneo (2001), a implementação de práticas alternativas de organização e gestão da escola depende da atuação da direcção e da coordenação pedagógica da escola. Há uma diversidade de opiniões sobre o papel do diretor de escola, principalmente sobre se lhe competem tarefas apenas administrativas ou também tarefas pedagógicas, em sentido mais estrito. Preferimos optar pela seguinte posição: o diretor da escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto necessita de conhecimentos administrativos e pedagógicos. Entretanto, na escola, ele desempenha, predominantemente, a gestão geral da instituição e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com as finanças, com o edifício e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal e com as relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos.

Para Libâneo (2001), o diretor coordena, organiza e gerência de todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos/administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipa escolar e pela comunidade. O assistente de diretor desempenha as mesmas funções na condição de eventual substituto do diretor.

Ainda segundo Libâneo (2001), o diretor tem uma importância significativa para que a escola seja respeitada pela comunidade. Assim, após uma tomada de decisões coletivamente, é preciso colocá-las em prática e, nesse momento, a escola precisa de estar bem coordenada e administrada. Não quer isto dizer que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do diretor ou numa estrutura administrativa autocrática (aquela em que o diretor centraliza todas as decisões); pelo contrário, trata-se de entender o papel do diretor como líder, alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum. Como gestor da escola, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspetos pedagógico, administrativo, financeiro e cultural.

Em razão disso, a escolha do diretor de escola requer muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade escolar. Compartilhar a liderança implica depositar confiança nas pessoas e acreditar nelas. Assim sendo, o diretor tem de ter a competência cívica de olhar para os recursos humanos da escola como colaboradores e cooperantes, no sentido de potenciar o progresso social da organização.

#### **1.4.5. Tarefas do diretor escolar**

Libâneo (2001) considera que a direção e coordenação são funções típicas dos profissionais que respondem por uma área ou sector da escola tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico. Dirigir e coordenar são tarefas

que canalizam o esforço coletivo das pessoas para atingir os objetivos e metas estabelecidos. Tanto os pedagogos especialistas como os professores precisam estar aptos para dirigir e coordenar o seu exercício profissional. A direção põe em ação de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planeamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. A coordenação é um aspeto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.

Por sua vez, Gaspar & Diogo (2014, p. 45) associam o ato de gerir a um conjunto de tarefas, entre elas: *planear, organizar, motivar, comunicar, coordenar e controlar*. Os autores distinguem cada uma destas tarefas, descrevendo o que as caracteriza.

**Planear:** tendo em conta a missão da organização, e com base num diagnóstico da situação, o planeamento implica traçar a estratégia da organização e a forma como ela pode ser desenvolvida, estabelecendo o respetivo plano de atividades.

**Organizar:** em função do plano estabelecido, torna-se necessário criar equipas de trabalho, fornecer-lhes as necessárias instruções e destinar os recursos necessários à execução do plano.

**Motivar:** incentivar as pessoas para que não esmoreçam e aumentem o seu empenho na execução das tarefas previstas no plano.

**Comunicar:** emitir de forma clara as mensagens necessárias para informar, motivar e orientar o trabalho dos colaboradores.

**Coordenar (pessoas e recursos):** garantir a articulação das pessoas entre si e dos meios à sua disposição para que, em conjunto, possam atingir os objetivos pretendidos; articular as várias equipas de trabalho e os vários setores da organização.

**Controlar:** verificar se as atividades estão a orientar-se para os resultados pretendidos e realizar os ajustamentos necessários (redistribuir trabalho ou redefinir funções).

Ainda sobre este assunto, Libâneo (2001, pp. 179-180) aponta as seguintes tarefas:

- Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, e eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola;
- Assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertem em ações concretas;
- Assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos sectores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente;
- Articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade (incluindo especialmente os pais).

Efetivamente, um diretor constitui o pulmão do desenvolvimento da escola, pois é ele que organiza, planifica, direciona e controla todas as tarefas atinentes à escola. Deste facto, pressupõe-se que ao diretor estão inerentes competências que assegurem o funcionamento da escola e, simultaneamente, potenciem o exercício da ação docente.

## **CAPÍTULO 2 | METODOLOGIA**

O presente capítulo expõe a metodologia utilizada no processo de investigação e pretende justificar as opções tomadas. Neste sentido, apresentamos o problema e os objetivos de investigação, a natureza do estudo, a seleção dos participantes, a estratégia de investigação e as técnicas de recolha e tratamento de dados.

## **2. Enquadramento metodológico**

As opções metodológicas adotadas sustentam-se no facto de qualquer investigação ser uma experiência singular, com recurso a caminhos próprios, “cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho.” (Quivy & Campenhoudt, 2003, pp. 120-121). Assim, o enquadramento metodológico pretende esclarecer as opções metodológicas tomadas na realização do estudo empírico.

### **2.1. Problema e objetivos de investigação**

As competências essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola são o campo que baliza o problema de investigação deste estudo, cuja formulação na forma de questão enquadradora assume a seguinte redação:

*“Quais as competências que professores consideram essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola?”*

Tendo por referência o problema de investigação, definiram-se os seguintes objetivos:

- 1) Identificar competências essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola, segundo a perceção de professores;
- 2) Compreender aspetos inerentes ao exercício do cargo de diretor de escola, na perspetiva de professores;

- 3) Desenvolver conhecimento sobre o perfil de competências de um diretor de escola, tendo por referência a percepção de professores.

## **2.2. Natureza do estudo**

A natureza do estudo e a informação que se pretende obter condicionam a seleção de procedimentos nos processos de observação, recolha e tratamento de informação sobre o contexto específico em análise.

Uma vez que os objetivos do nosso estudo se situam no âmbito da compreensão do fenómeno estudado no seu contexto (Competências essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola: percepção de professores), optámos por uma metodologia de natureza essencialmente qualitativa, cuja ambição é "descrever ou interpretar mais do que avaliar." (Freixo, 2011, p.146). O recurso a esta metodologia permite compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, pois valoriza "a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 11).

Não obstante, o processo de recolha de dados congregou uma técnica, geralmente, associada à investigação quantitativa (inquérito por questionário), na medida em que o mesmo nos permitiu a compilação de informação pertinente para a consecução dos objetivos do estudo empírico.

## **2.3. Seleção dos participantes no estudo**

O estudo empírico decorreu durante o ano letivo de 2016, e desenvolveu-se numa escola de formação de professores do município de Benguela, cujo corpo docente era constituído por cento e setenta e cinco (175) docentes, dos quais setenta e dois (72) eram do sexo feminino.

O inquérito por questionário foi administrado a um conjunto de sessenta e cinco (65) professores, selecionados de forma aleatória. No total, foram devolvidos cinquenta e nove (59) questionários, dentro do prazo definido. Após uma

análise transversal do preenchimento dos mesmos, optámos por eliminar todos os que apresentavam qualquer lacuna no preenchimento das questões. Assim, no total validámos cinquenta (50) questionários, os quais correspondem à nossa amostra.

O principal objetivo do inquérito por questionário era auscultar professores para identificar e compreender o perfil de competências essenciais ao exercício do cargo de um diretor de escola.

A seleção destes participantes sustentou-se em diferentes fatores, dos quais destacamos: *i)* a acessibilidade, a proximidade geográfica da área de residência facilitou-nos o acesso mais frequente à instituição; *ii)* o conhecimento pessoal da instituição, aspeto que permitiu maior facilidade de acesso a dados sobre a instituição; *iii)* a disponibilidade e consentimento informado manifestados pelo diretor da referida instituição (Anexo 1), quando informalmente solicitado a participar no projeto de investigação.

#### **2.4. Estratégia de investigação adotada**

Considerando o problema e os objetivos de investigação definidos foi realizada uma investigação do tipo exploratória numa escola de formação de professores do município de Benguela. Estudos desta natureza “têm como objetivo principal a familiarização com determinado fenómeno/assunto específico, ainda pouco conhecido ou explorado (...), com vista a um aprofundamento do mesmo.” (Severino, 2000, citado por Morgado, 2012, p. 62).

Neste sentido, foi aplicado um inquérito por questionário a professores de uma escola de formação do município de Benguela, de modo a efetuarmos um diagnóstico/levantamento das competências essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola, segundo a perceção dos professores respondentes.

## **2.5. Técnicas de recolha de dados**

As técnicas de recolha de dados foram delineadas tendo por referência os objetivos propostos e a natureza do objeto de estudo. Assim, assumimos como principal técnica de recolha de dados o inquérito por questionário e como meios complementares a análise documental e a observação direta.

### **2.5.1. Inquérito por questionário**

Pardal & Correia (1995) consideram que o inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados que apresenta as seguintes vantagens: *i)* reduzidos custos financeiros; *ii)* garantia de anonimato; e *iii)* resposta aquando da disponibilidade do inquirido. Porém, algumas limitações lhe estão associadas, entre elas, os autores supracitados destacam: *i)* a impossibilidade de adaptação das questões às características individuais dos inquiridos; *ii)* a inviabilidade do investigador clarificar assuntos menos compreensíveis; e *iii)* a ausência de garantia de resposta individual e/ou sem consulta de documentos auxiliares.

### **2.5.2. Análise documental**

A análise documental foi outra das técnicas utilizadas nesta investigação e, segundo Bardin (2009), remete para uma operação ou conjunto de operações que pretende o tratamento de informação de diferentes documentos para posterior consulta e utilização.

A análise documental permite o acesso a um conhecimento mais aprofundado e detalhado de determinadas realidades, complementando informações recolhidas na sequência da observação e da aplicação de questionários. Guba & Lincoln, mencionados por Lucke & André (1986), apontam como aspetos a favor da análise documental o facto de constituir uma: *i)* técnica que apresenta custos reduzidos; *ii)* fonte de informação rica e estável, onde os documentos

estão acessíveis; *iii*) fonte de informações contextualizadas, facultando elementos sobre o próprio contexto.

Neste sentido, o Regulamento Interno da Escola onde decorreu o estudo empírico permitiu-nos caracterizar a instituição quanto à sua organização pedagógica e administrativa, estrutura, recursos físicos e humanos e ao meio socioeconómico em que se encontra inserida.

### **2.5.3. Observação direta não estruturada**

A observação possibilita uma proximidade continuada no tempo com os fenómenos a estudar (Goetz & LeCompte, 1988) e, a médio prazo, a empatia e a confiança mútua estabelecidas entre o investigador e os participantes no estudo poderão facilitar a compreensão da realidade tal como a percebem.

Pardal & Correia (1995) consideraram diferentes modalidades de observação, tendo por referência a participação do observador e o grau de estruturação. Assim, relativamente à participação, o observador pode permanecer exterior às ocorrências observadas ou integrar-se nelas. Numa observação não-participante o observador mantém-se, maioritariamente, como um espectador; por sua vez, numa observação participante o observador vivencia a situação, assumindo um papel mais ativo na interpretação da informação.

No presente estudo, optou-se por uma observação direta não-participante. Todavia, não se anularam eventuais situações de observação mais participada, dada a impossibilidade de eliminar o impacto da presença do investigador. Relativamente ao grau de estruturação, consideraram-se a *observação não estruturada* e a *observação estruturada*, sendo que numa observação não-estruturada o investigador atua livremente, sem recurso a meios técnicos. Numa observação do tipo estruturada, o investigador recorre, de forma sistematizada, a elementos facilitadores da compreensão do fenómeno em estudo, fazendo uso de meios técnicos adequados que permitam diminuir o grau de subjetividade e ampliar a precisão da recolha de informação observada.

Em suma, no estudo empírico optámos por uma observação direta e não estruturada, estabelecendo um contacto direto com o contexto e acedendo a documentos estruturantes da instituição, designadamente o Regulamento Interno.

## **2.6. Técnicas de tratamento de dados**

A análise de dados pressupõe a interpretação e a atribuição de sentido a todo o material que foi obtido através da recolha de dados. (Bogdan & Biklen, 1994). Como tal, a técnica de tratamento de dados privilegiada foi a análise estatística simples.

### **2.6.1. Análise estatística simples**

Quivy & Campenhoudt (2003) defendem que a análise estatística dos dados se impõe sempre que os dados são obtidos através da aplicação de um inquérito por questionário, à semelhança do que se verificou no presente estudo empírico. Para estes autores a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados não se reduzem a simples métodos de apresentação de resultados. Não obstante, importa destacar que essa apresentação variada dos dados não substitui a "reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, a organização e, sobretudo, a interpretação dos dados, assegurando, assim, a coerência e o sentido do conjunto do trabalho." (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 223).

## **CAPITULO 3 | RESULTADOS**

Este capítulo refere-se à apresentação dos resultados obtidos aquando da aplicação dos instrumentos de recolha de dados durante o estudo empírico. Os resultados encontram-se organizados e sistematizados em tabelas, sob a forma de frequência e de percentagem, e são objeto de uma descrição.

O estudo empírico decorreu numa escola de formação de professores do município de Benguela e, neste sentido, no primeiro ponto apresentamos dados relativos à caracterização da instituição em causa. Estes dados foram recolhidos ao longo do ano letivo de 2016, na sequência das visitas à instituição e através da consulta de normativos legais vigentes e de documentos internos da instituição, designadamente o Regulamento Interno da Escola de Formação de Professores, o Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio, o Regulamento da Escola do Ensino Primário e a Proposta de Regulamento Uniformizado para a Escola de Formação de Professores e Magistérios Primários.

### **3. Escola de Formação de Professores de Benguela**

A Escola de Formação de Professores de Benguela surgiu do então Instituto Médio Normal Comandante Kwenha de Benguela no Lobito, localizado no bairro da Caponte, na Rua Morais de Resende, limitada geograficamente pelas águas barrentas dos mangais, onde ainda se podem encontrar flamingos.

As suas instalações foram inauguradas a 23 de março de 1978, pelo Sr. Henrique António, na altura, membro da comissão executiva do Comité Provincial do Partido Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). A inauguração contou com a presença dos responsáveis da então Delegação Provincial da Educação e recebeu o nome do Comandante Kwenha (guerrilheiro do MPLA, integrado na 4.ª Região, instalada na Província do Kuando-Kubango) que combateu contra a dominação colonial e incentivou a espírito patriótico. A Escola de Formação de Professores de Benguela é uma instituição vocacionada para a formação de professores no ensino secundário e

prepara os alunos para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho imediatamente ou após a formação profissional completar.

Em setembro de 1986 implementaram-se no município de Benguela as turmas anexas do Instituto Médio Normal – Lobito, nas instalações do então Pré-Universitário de Benguela pelo facto de se ter registado um maior afluxo de estudantes a terminar o III Nível do ensino de base e pelo facto de haver a necessidade de se formarem mais quadros para docência.

Em 1989, as referidas turmas anexas tornaram-se autónomas do Instituto Médio Normal – Lobito, surgindo assim o Instituto Médio Normal Comandante Kwenha de Benguela, em Benguela, isto é, a atual Escola de Formação de Professores de Benguela.

Esta instituição, desde o seu surgimento, foi coordenada pelo Sr. José Januário (1986-1987), Sr. Laureano Fernandes Senda (1987-1988) e Sr. José Calei Mota (1988). Posteriormente, passou a ter um órgão de direção e exerceram o cargo de diretor o Dr. Francisco Agostinho (1989-1994); o Dr. Alberto Macosso (1994-1998); o diretor em exercício: Sr. Afonso Viegas F. Manuel (1998-1999); o Sr. Jerónimo Jaime Chiambo (1999-2002); a Dra. Deolinda Tchocondoca Valiangula (2002-2009) e o Dr. Mário Jacinto (2010-2016), atual diretor.

### **3.1. Localização geográfica**

A Escola de Formação de Professores de Benguela localiza-se na zona urbana do Município de Benguela, a este da Avenida do Aeroporto 17 de Setembro, denominada Avenida Dr. António Agostinho Neto. Limita-se a norte pelo Pavilhão Gimnodesportivo Matrindinde, a sul pelo Instituto Médio Industrial, a leste pelo Magistério Primário e a oeste pela Escola Primária n.º 13, anterior Magistério Primário.

### **3.2. Criação, alteração e extinção**

O Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio, constituído por seis Capítulos, subdivididos em Secções e Artigos, define no Capítulo IV “Organização e Gestão das Instituições de Formação de Professores”, Secção I “Criação alteração e extinção das Instituições de Formação de Professores”, Artigo 23.º “Criação, alteração e extinção” o seguinte:

1. “As Instituições de Formação de Professores são criadas, alteradas ou extintas por despacho do Ministro da Educação.
2. O despacho que cria uma Instituição de Formação de Professores inclui os cursos que ela ministra, assim como os respetivos planos de estudos.
3. Por despacho o Ministro da Educação pode ainda criar novos cursos, alterar ou extinguir os existentes.
4. Em caso de novos cursos, o despacho do Ministro da Educação define as condições de equiparação, para as circunstâncias de alunos que mudem de curso ou se transfiram para outros subsistemas.”

### **3.3. Principais características socioeconómicas da comunidade**

Na vertente socioeconómica, a Escola de Formação de Professores de Benguela tem sido um polo de desenvolvimento na formação, capacitação, e superação de jovens e quadros do sector da educação na província de Benguela.

O Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio, no Capítulo II “Organização e Estrutura do Subsistema da Formação de Professores”, Artigo 9.º “Estruturação”, salienta que o Subsistema de Formação de Professores se estrutura nos seguintes níveis:

- a) Formação de Professores, de nível secundário, para a Educação Pré-escolar;
- b) Formação de Professores, de nível secundário, para o Ensino Primário;
- c) Formação de Professores, de nível secundário, para o I Ciclo do Ensino Secundário.

O Decreto supracitado no Capítulo I, Artigo 4.º tece como objetivos gerais os seguintes:

- a) “Formar professores com o perfil necessário para a materialização efectiva e integral dos objectivos da educação;
- b) Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a assumirem, com responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações;
- c) Desenvolver ações de permanente atualizações e aperfeiçoamento dos professores e agentes de educação nas modalidades de formação presencial e à distância.”

No Artigo 5.º do mesmo normativo legal estão designados os objetivos específicos, a saber:

- a) “Formar professores habilitados para o exercício da função docente em todas as classes do Ensino Primário, incluindo a classe de Iniciação;
- b) Formar professores habilitados a ministrarem duas disciplinas, no I Ciclo do Ensino Secundário;
- c) Organizar ações de formação contínua e à distância, visando a atualização de conhecimentos dos professores em matéria pedagógica e de gestão escolar e a reconversão profissional dos Agentes de Educação.”

Ainda no mesmo Decreto, no Capítulo III “Instituições de Formação de Professores”, Artigo 12.º “Escola de Formação de Professores”, podemos ler:

1. As Escolas de Formação de Professores são Escolas do II Ciclo do Ensino Secundário, vocacionadas para a formação inicial de Professores, habilitados para o exercício da atividade docente no I Ciclo do Ensino secundário.
2. As Escolas de Formação de Professores podem ainda realizar ações de formação contínua e de ensino à distância, destinadas aos professores e agentes da educação do I Ciclo do Ensino Secundário, de acordo com uma programação elaborada para o efeito.”

### **3.4. Natureza e horário de funcionamento**

A referida instituição é de natureza pública, em consonância com o Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio, que no Capítulo IV “Órgãos e Gestão das Instituições de Formação de Professores”, Secção II “Criação, Organização e Funcionamento das Instituições de Formação de Professores”, no artigo 24.º “Organização”, ponto 2, define: “As instituições de formação de professores são criadas pelo Ministro da Educação e regem-se por Estatutos e Regulamento próprio.”

O mesmo Decreto, no Capítulo V “Acesso, Matrícula e Calendarização de Funcionamento das Instituições de Formação de Professores”, Secção II “Calendário de Funcionamento e Carga Horária Docente”, no Artigo 37.º, declara ainda que: “A carga horária letiva para os docentes das instituições de formação de professores é a constante do Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnico Pedagógico e Especialistas de Administração da Educação.” Por sua vez, no Artigo 38.º, em relação aos alunos salienta que: “Os horários dos alunos são elaborados tendo em atenção o plano de estudos e o período letivo regular (manhã e tarde), oficialmente aprovado pelo Ministro da Educação.”

Com base no que está estipulado no Decreto Presidencial nº 109/11, de 26 de maio, a instituição funcionou, no ano lectivo letivo em que decorreu o estudo empírico, no regime de dois períodos: o da manhã, das 7h15 às 12h45, e o da tarde, entre as 13h00 e as 18h30. Importa referir que em anos anteriores funcionava em três períodos: manhã, tarde e noite.

### **3.5. Recursos físicos e materiais**

A instituição escolar é uma construção física de carácter definitivo com dezassete salas de aulas, um bloco administrativo, com uma sala de professores, uma secretaria geral, três gabinetes (um para o diretor, um para o subdiretor pedagógico e um para o subdiretor administrativo), uma reprografia, um alpendre, dois centros de recursos, uma arrecadação, uma sala de informática, um laboratório de Química, Biologia e Física, um gabinete de

formação contínua e à distância, cinco casas de banho das quais duas para os alunos (uma para o sexo feminino e uma para o sexo masculino), duas para os professores (uma para o sexo feminino e outra para o sexo masculino), e uma para o pessoal administrativo, um gabinete técnico de informática, uma secretaria pedagógica e um campo de terra-batida para as atividades de Educação Física.

No que concerne aos dispositivos auxiliares a instituição está apetrechada com: televisores (5), leitores de vídeo CD/DVD (2), vídeo projetores (4), computadores (22), impressoras (6), resográfica (1), ar condicionado (9), bebedouros (3), frigobares (1), arca congeladora (1).

### **3.6. Recursos humanos**

No ano em que decorreu o estudo empírico, a escola contava com o seguinte corpo diretivo: um diretor, licenciado em História; um subdiretor pedagógico, mestre em Supervisão Pedagógica; e um subdiretor administrativo, mestre em Ciências da Educação.

O corpo docente da instituição era constituído por 175 professores dos quais 72 eram do sexo feminino. As habilitações literárias do corpo docente eram as seguintes: 37 mestrados (13 do sexo feminino); 105 licenciados (40 do sexo feminino); 29 bacharéis (18 do sexo feminino); 4 Ensino Médio (1 do sexo feminino).

No quadro do pessoal não docente a escola contava com um corpo administrativo que comportava 33 funcionários dos quais 17 eram do sexo feminino. No conjunto dos funcionários estavam 22 professores (10 do sexo feminino) que desempenhavam trabalhos técnicos administrativos; 1 guarda (sexo masculino); 6 auxiliares de limpeza (sexo feminino); 3 arquivistas (sexo masculino) e 1 secretária (sexo feminino).

No ano letivo em causa, o corpo discente matriculado distribuía-se por classe e sexo de acordo com os dados da Tabela 3:

**Tabela 3:**

*Corpo discente matriculado por classe.*

Classe	Alunos Matriculados		
	Feminino	Masculino	Total
11. <sup>a</sup>	265	123	388
12. <sup>a</sup>	405	297	702
13. <sup>a</sup>	439	314	753
<b>Total</b>	<b>1109</b>	<b>734</b>	<b>1843</b>

Analisando os dados da tabela, é notória a predominância de alunos do sexo feminino e de alunos matriculados na 13.<sup>a</sup> classe, comparativamente com a 11.<sup>a</sup> classe.

### **3.7. Estrutura organizativa**

A Escola de Formação de Professores de Benguela possuía um organigrama que servia de instrumento para a operacionalização das atividades e onde estavam patentes as funções e papéis de cada órgão e de cada membro.

A direção da escola era o órgão que controla todas as atividades inerentes ao desenvolvimento da escola, tais como: planificar, organizar, executar, coordenar, fiscalizar, avaliar, acompanhar e controlar.

A escola possuía uma subdireção pedagógica que tinha a função de monitorizar, avaliar e controlar todas as atividades didáticas desenvolvidas pelos professores.

A subdireção administrativa era o órgão que zelava pela gestão dos recursos humanos e materiais.

As coordenações de disciplinas tinham o papel de controlar as reuniões de planificação e execução das atividades, no contexto das respetivas áreas curriculares.

O conselho disciplinar, por sua vez, era o órgão que zelava pela disciplina dos funcionários e dos estudantes.

A comissão das atividades extraescolares estava responsável pelas atividades desportivas e recreativas que decorriam ao longo do ano letivo.

Os coordenadores de turnos controlavam os turnos que lhe eram distribuídos, verificando a pontualidade e assiduidade dos professores e atendendo às situações inerentes em cada turno, quer ao nível do pessoal docente como do discente.

Os diretores de turma eram responsáveis pela turma e encarregues de zelar por todas as atividades em que esta estivesse envolvida.

Os delegados de turma eram os representantes da turma junto da direção escolar.

A secretaria geral era o órgão que controlava todo o expediente, quer pedagógico quer administrativo, que entrava e saía da instituição.

O conselho de direção e o conselho pedagógico reuniam ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que necessário, de acordo com os estatutos do Subsistema de Formação de Professores.

As coordenações de disciplina reuniam quinzenalmente com o intuito de traçar as estratégias e as metodologias de ensino de diferentes disciplinas. Neste processo de planificação cada professor pode partilhar as suas experiências e conhecimentos em relação aos conteúdos apresentados.

Existia um horário de trabalho que marcava as entradas e saídas do pessoal docente, discente e do pessoal não docente. Os trabalhadores com bom desempenho estavam a ser estimulados, pois em cada ano letivo a escola ou o Ministério da Educação atribuía prémios (valor monetário) aos melhores professores, reconhecendo o mérito profissional no exercício das funções docentes. Havia uma hierarquização no cumprimento dos deveres e direitos e um conjunto de regras de convivência definidas, assegurando a harmonia no funcionamento dos diferentes órgãos.

A escola, por albergar formandos de maior idade, tornava a relação com a comunidade um pouco escassa, uma vez que os próprios estudantes se auto

representam. No entanto, para formandos de menor idade, os pais ou encarregados de educação eram atendidos e as suas contribuições consideradas para as atividades planificadas e desenvolvidas na escola.

### **3.8. Financiamento e contratação de recursos humanos**

O financiamento da instituição, de acordo com o artigo 98.º da Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, era assegurado pelo Orçamento Geral do Estado e por outras fontes.

A contratação do pessoal era promovida por concursos públicos através da Direção Provincial da Educação, tendo por referência as competências requeridas, sendo o pessoal colocado consoante a sua especialização, através dos Governos locais.

### **3.9. Resultados da aplicação do questionário**

O questionário (Anexo 2) foi respondido por um conjunto de 50 professores do universo de 175 que, no ano letivo de 2016, se encontravam a lecionar na Escola de Formação de Professores de Benguela e, por conseguinte, estes constituem a amostra do nosso estudo empírico.

Este questionário estruturado organizava-se em dois blocos temáticos: o primeiro que visava a recolha de dados sobre a caracterização pessoal e profissional dos respondentes e o segundo que almejava conhecer perspetivas de professores sobre as competências que consideravam fundamentais ao exercício do cargo de diretor.

#### **3.9.1. Caracterização pessoal e profissional dos respondentes**

No bloco temático relativo à caracterização pessoal e profissional os professores foram questionados sobre: o sexo, a idade, as habilitações académicas, a situação laboral, o tempo de serviço, o nível de ensino lecionado e o desempenho de cargos pedagógicos.

Os dados referentes ao sexo (Questão 1) dos 50 professores respondentes encontram-se organizados na Tabela 4, sob a forma de frequência e de percentagem.

**Tabela 4:**

*Distribuição dos respondentes por sexo.*

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Masculino	28	56%
Feminino	22	44%

A análise da tabela denota que a maioria dos professores respondentes (56%) era do sexo masculino, facto que se encontra em oposição a estudos realizados no campo da educação (Lang, 2008; Montero, 2005; Nóvoa, 1995; Tardif & Lessard, 1999) que consideram a docência uma atividade desenvolvida predominantemente por professores do sexo feminino.

Os dados relativos à idade (Questão 2) dos professores respondentes encontram-se sistematizados na Tabela 5, na forma de frequência e de percentagem.

**Tabela 5:**

*Distribuição dos respondentes por intervalos de idade.*

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Até 25 anos	--	--
De 26 a 35 anos	15	30%
De 36 a 50 anos	27	54%
Mais de 50 anos	8	16%

Analisando os dados referentes à idade dos professores respondentes, verificamos que a maioria (54%) afirmou ter entre 36 e 50 anos de idade, 30% situou-se no intervalo compreendido entre os 26 e os 35 anos e 16% dos professores respondentes assinalou ter mais de 50 anos de idade. A

distribuição da frequência pelos intervalos de idade indicia que o corpo docente da instituição já tem alguns anos de prática letiva e, por conseguinte, tempo de serviço docente.

Os dados referentes à variável habilitações acadêmicas (Questão 3) apresentam-se na Tabela 6.

**Tabela 6:**

*Habilitações acadêmicas.*

<b>Habilitações</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Doutoramento	--	--
Mestrado	15	30%
Pós-graduação	8	16%
Licenciatura	25	50%
Bacharelato	2	4%

Os dados da tabela revelam que a licenciatura era a habilitação acadêmica de 50% dos professores respondentes, o mestrado era a habilitação de 30% dos professores, a pós-graduação a de 16% e o bacharelato a habilitação acadêmica de 4% dos professores respondentes. Estes dados evidenciam que 46% do corpo docente da instituição investiu na sua formação acadêmica, designadamente em pós-graduações e cursos de mestrado.

Os dados sobre a situação laboral (Questão 4) dos professores inquiridos encontram-se plasmados na Tabela 7, sob a forma de frequência e de percentagem.

**Tabela 7:**

*Situação laboral.*

<b>Opções</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Contratado	2	4%
Eventual ou voluntário	--	--
Efetivo	48	96%

Como se constata, 96% dos professores respondentes encontrava-se numa situação laboral estável, isto é, efetivo. Apenas 4% dos professores exercia funções docentes em situação de contrato laboral. Esta realidade indicia que a maioria do corpo docente da instituição tenderá a exercer funções numa situação de efetivo.

Considerando a variável tempo de serviço docente (Questão 5), contabilizado até 31 de dezembro de 2015, mencionamos os dados recolhidos na Tabela 8.

**Tabela 8:**

*Número de anos de serviço docente.*

<b>Opções</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Até 4 anos	2	4%
De 5 a 10 anos	10	20%
De 11 a 20 anos	14	28%
Mais de 20 anos	24	48%

A tabela indica que 48% dos professores respondentes possuíam mais de 20 anos de tempo de serviço, 28% entre 11 a 20 anos de tempo de serviço, 20% entre 5 a 10 anos, e 4% tinham até 4 anos de tempo de serviço docente. Esta realidade está consonante com a idade dos professores respondentes e com a situação laboral (efetivo). O facto de mais de dois terços dos professores respondentes (76%) possuir mais de 10 anos de tempo de serviço docente poderá, por um lado, ser sinónimo de experiência; e, por outro lado, apontar para algum cansaço e rotina de práticas docentes.

A questão seguinte (Questão 6) era sobre o nível de ensino que os professores lecionavam, encontrando-se os resultados na Tabela 9.

**Tabela 9:**

*Nível de ensino lecionado.*

<b>Nível</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
2.º Ciclo do Ensino Secundário Geral	50	100%
Outra. Qual?	--	--

A leitura da tabela evidencia que a totalidade dos professores respondentes afirmou lecionar no 2.º Ciclo do Ensino Secundário Geral, tal como seria expectável, tendo em consideração a instituição onde se realizou o estudo empírico.

Os dados relativos aos cargos desempenhados na escola (Questão 7) pelos professores respondentes, no ano letivo de 2016, estão sistematizados na Tabela 10.

**Tabela 10:**

*Desempenho de cargos na escola.*

<b>Opções</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Sim	24	48%
Não	26	52%

Em relação ao desempenho de cargos, verificamos que 48% dos professores respondeu positivamente e 52% negativamente, isto é, não desempenhavam qualquer cargo na escola. Face à dimensão da nossa amostra, a diferença entre os professores que afirmaram desempenhar cargos e os que afirmaram não desempenhar não é muito significativa, todavia não poderemos generalizar este facto para o universo do corpo docente. A atribuição de cargos pedagógicos poderá evidenciar a existência de alguma hierarquia entre os docentes, por exemplo a nomeação do professor coordenador de disciplina é realizada pelo diretor, tendo por referência a competência, a experiência didática, o facto de ser especialista na área curricular e de ter mais de cinco anos de serviço.

Os dados relativos ao tipo de cargos (Questão 8) que os 24 professores afirmaram desempenhar estão organizados na Tabela 11.

**Tabela 11:***Cargos desempenhados.*

<b>Opções</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Conselho de direção	1	2%
Conselho pedagógico	3	6%
Assembleia de escola	--	--
Assembleia de professores	--	--
Conselho de notas	2	4%
Coordenador de atividades extraescolares	2	4%
Conselho disciplinar	--	--
Assembleia de turma	--	--
Comissão de pais e encarregado de educação	1	2%
Coordenação de turma	2	4%
Coordenação de disciplina	7	14%
Coordenação de turma	15	30%

A leitura da tabela indica que o cargo de coordenador de turma era exercido por 30% dos professores respondentes, o cargo de coordenador de disciplina por 14% dos professores e que 6% dos professores eram elementos do conselho pedagógico. Com efeito, estes foram os três cargos pedagógicos mais assinalados pelos professores respondentes. Importa referir que estes valores se reportavam apenas a 24 dos professores respondentes, ou seja, aos que na questão anterior (Questão 7) assinalaram que exerciam cargos pedagógicos.

### **3.9.2. Perfil de competências de um diretor**

No questionário, a abordagem ao perfil de competências de um diretor foi organizada em duas secções. A primeira secção refere-se a aspetos pessoais e profissionais e contempla seis questões, a segunda remete para aspetos de

natureza profissional e congrega quatro questões. Assim, para facilitar a apresentação e a leitura dos dados iremos sistematizá-los por seção e questão.

### 3.9.3. Aspectos pessoais e profissionais

O primeiro aspecto auscultado foi a relevância que os professores respondentes atribuíam ao sexo no exercício do cargo de diretor (Questão 9). Os dados recolhidos estão apresentados, na forma de frequência e de percentagem, na Tabela 12.

**Tabela 12:**

*Relevância do sexo no exercício do cargo de diretor.*

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Masculino	7	14%
Feminino	--	--
Indiferente	43	86%

A leitura da tabela permite-nos constatar que a generalidade dos professores respondentes (86%) considerava que o sexo não ser um aspeto relevante no exercício do cargo de diretor, todavia 14% dos professores assinalaram que preferiam um diretor do sexo masculino. Se considerarmos que nas escolas o sexo feminino tende a prevalecer no corpo docente, esta resposta poderá estar consonante com a realidade dos contextos em termos de paridade no exercício do cargo de diretor; todavia o idealizado nem sempre se traduz na prática. A idade foi outro dos aspetos abordados (Questão 10), pelo que questionámos os professores respondentes sobre a relevância desta no exercício do cargo de diretor. Os dados obtidos estão patentes na Tabela 13:

**Tabela 13:**

*Relevância da idade no exercício do cargo de diretor.*

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Menos de 30 anos	--	--
De 31 a 40 anos	3	6%
De 41 a 49 anos	12	24%
Mais de 50 anos	--	--
É indiferente	35	70%

A leitura da tabela remete para o facto de a generalidade dos professores respondentes (70%) não considerar a idade um aspeto relevante para o exercício do cargo de diretor, não obstante 24% dos professores assinalaram o intervalo de idade compreendido entre os 41 e os 49 anos e 6% o intervalo entre os 31 e os 40 anos de idade. Importa salientar que os intervalos de tempo correspondentes a menos de 30 anos e a mais de 50 anos não obtiveram qualquer frequência. Estes resultados remetem para que os professores respondentes não considerem a idade um aspeto relevante no exercício do cargo de diretor, no entanto poderemos conjecturar que diretores com idades inferiores a 30 anos e superiores a 50 anos parecem não agradar aos professores respondentes.

A relevância do tempo de serviço docente (Questão 11) para o exercício do cargo de diretor foi outro aspeto abordado. Os dados recolhidos encontram-se sistematizados na Tabela 14.

**Tabela 14:**

*Relevância do tempo de serviço no exercício do cargo de diretor.*

<b>Tempo de serviço</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Entre 0 a 9 anos	4	8%
Entre 10 a 20 anos	10	20%
Entre 20 a 30 anos	3	6%
Mais de 30 anos	12	24%
É indiferente	21	42%

A análise da tabela remete para uma maior dispersão de respostas pelos intervalos de tempo, embora 42% dos professores respondentes tenha assinalado que o tempo de serviço era um aspeto indiferente no exercício do cargo de diretor. Assumindo que o tempo de serviço poderá acarretar experiência acumulada, é provável que 24% dos professores respondentes tenha optado por assinalar o intervalo correspondente a “Mais de 30 anos” e 20% dos professores o intervalo “Entre 10 a 20 anos”.

Em suma, podemos concluir que o tempo de serviço docente é um aspeto em que 58% dos professores respondentes assumiram diferentes posições e, como tal, assume relevância no exercício do cargo de diretor. Por outro lado, estas respostas estão em aparente contradição com as respostas na questão anterior, pois a atribuição de relevância ao tempo de serviço docente acarreta implicações diretas na idade para o exercício do cargo.

Outro aspeto abordado foi a relevância atribuída ao facto de o exercício do cargo de diretor ser desempenhado por um professor (Questão 12). Os dados desta questão estão organizados na Tabela 15.

**Tabela 15:**

*Relevância de ser professor para o exercício do cargo de diretor.*

<b>Opções</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Sim	37	74%
Não	--	--
Indiferente	13	26%

A análise da tabela evidencia que a generalidade (74%) dos professores respondentes atribuiu relevância ao facto do exercício do cargo de diretor ser desempenhado necessariamente por um professor, por sua vez os restantes 26% considerou que este aspeto era “Indiferente” para o exercício do cargo. Face a estes resultados, concluímos que, na perspetiva dos professores respondentes, o exercício do cargo de diretor deverá ser desempenhado por um professor.

A relevância da formação na área da gestão e administração escolar (Questão 13) foi outro aspeto considerado no inquérito para o exercício do cargo de diretor. Os dados recolhidos estão plasmados na Tabela 16.

**Tabela 16:**

*Relevância da formação no exercício do cargo de diretor.*

<b>Opções</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem (%)</b>
Sim	32	64%
Não	1	2%
Indiferente	17	34%

A leitura da tabela remete para o facto de a generalidade (64%) dos professores respondentes ter considerado a formação em gestão e administração escolar como aspeto relevante para o exercício do cargo de diretor, face a 34% que assinalaram a opção “Indiferente” e 2% que não atribuíram relevância a este aspeto. Com efeito, a formação na área da gestão e administração escolar parece ser um fator relevante para o exercício do cargo de diretor, sobretudo se considerarmos a complexidade da sociedade e das organizações escolares.

Neste contexto, Puelles Benítez (1986, p. 47) defende que, embora as instituições de pequena e média dimensão sejam geridas por educadores, dada a homogeneidade dos especialistas envolvidos e a natureza simples da organização, isso não significa que nenhum educador possa administrar um centro de ensino. Com efeito, será necessário assegurar uma formação auxiliar através de cursos específicos para educadores onde a formação docente é complementada com o conhecimento das técnicas de gestão de uma escola.

A relevância do processo de atribuição do cargo de diretor (Questão 14) foi o último aspeto desta secção do questionário a ser abordado, encontrando-se os dados sistematizados na Tabela 17.

**Tabela 17:***Relevância do processo de atribuição do cargo de diretor.*

<b>Opções</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Nomeação pelo Ministério da Educação	22	44%
Eleição pelos pares	19	38%
Eleição pela comunidade escolar	9	18%
Outro. Qual?	--	--

Face a este aspeto, a resposta dos professores dispersou-se pelas diferentes opções, sendo que 44% dos professores consideraram que o diretor deverá ser nomeado pelo Ministério da Educação (modelo atual), 38% assinalaram preferir que o diretor fosse nomeado pelos pares e 18% que o diretor fosse nomeado pela comunidade escolar. Com efeito, a generalidade dos professores considerou que o processo de atribuição do cargo de diretor deverá ser por nomeação direta pelo Ministério da Educação ou por eleição entre pares, sendo que apenas 18% dos professores respondentes equaciona viável a designação do cargo de diretor através de uma eleição pela comunidade escolar, envolvendo professores, alunos, pessoal não docente e representantes dos pais e encarregados de educação. Esta realidade poderá denotar que a prevalência do modelo atual resulta pelo sucesso do impacto do modelo e pelo trabalho desenvolvido pelos diretores; todavia indicia, igualmente, que a comunidade escolar não é auscultada no processo de atribuição do cargo de diretor.

#### **3.9.4. Aspetos inerentes ao exercício do cargo de diretor**

Nesta secção, o primeiro aspeto auscultado foi a relevância que os professores respondentes atribuíam a competências do diretor no exercício do cargo (Questão 15). Os dados recolhidos estão apresentados, na forma de frequência (F) e de percentagem (%), na Tabela 18.

**Tabela 18:***Competências a privilegiar pelo diretor de uma escola.*

Opção	Sem importância		Pouco importante		Razoável/ importante		Importante		Muito importante	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Capacidade de liderança	--	--	1	2%	--	--	14	28%	35	70%
Capacidade intelectual	--	--	--	--	1	2%	20	40%	29	58%
Capacidade de gerir recursos humanos	--	--	--	--	--	--	20	40%	30	60%
Capacidade de comunicação	--	--	--	--	--	--	18	36%	32	64%
Capacidade de trabalhar em equipa	--	--	--	--	--	--	16	32%	34	68%
Conhecimento a nível de gestão	--	--	--	--	2	4%	21	42%	27	54%
Criatividade/Inovação/Empreendedorismo	--	--	--	--	5	10%	24	48%	21	42%
Capacidade de gerir recursos materiais	--	--	--	--	7	14%	26	52%	17	34%

Analisando a tabela, verificamos que 70% dos professores respondentes consideraram a “Capacidade de liderança” como sendo uma competência “Muito importante” no exercício do cargo de diretor, 28% assinalaram-na “Importante” e 2% “Pouco importante”.

A “Capacidade intelectual” foi mencionada por 58% dos professores respondentes como sendo “Muito importante” para o exercício do cargo de diretor, 40% mencionou que era “Importante” e 2% que era “Razoavelmente importante”.

A “Capacidade de gerir recursos humanos” foi referida como sendo “Muito importante” por 60% dos professores respondentes e “Importante” para 40% dos professores.

A “Capacidade de comunicação” foi assinalada por 64% dos professores respondentes como sendo “Muito importante” ao exercício do cargo de diretor e “Importante” por 36% dos professores.

A “Capacidade de trabalhar em equipa” foi assinalada por 68% dos professores respondentes como sendo “Muito importante” para o exercício do cargo de diretor e “Importante” por 32% dos professores.

O “Conhecimento a nível de gestão” foi uma competência referida por 54% dos professores respondentes como “Muito importante” no exercício do cargo de

diretor, por 42% como “Importante” e por 4% como sendo “Razoavelmente importante”.

As competências associadas a “Criatividade/Inovação/ Empreendedorismo” foram consideradas por 42% dos professores respondentes como sendo “Muito importantes no exercício do cargo de diretor, por 48% como “Importante” e por 10% como sendo “Razoavelmente importante”

A “Capacidade de gerir recursos materiais” foi destacada por 34% dos professores respondentes como sendo “Muito importante” para o exercício do cargo de diretor, por 52% como “Importante” e por 14% como sendo “Razoavelmente importante”.

Em suma, as competências associadas à liderança, ao trabalhar em equipa e à comunicação foram as que os professores respondentes destacaram quando solicitados a pronunciarem-se sobre as competências que um diretor deveria privilegiar no exercício do cargo.

Outro aspeto questionado aos professores foi a relevância que estes atribuíam aos conhecimentos que o diretor em exercício de cargo deveria privilegiar (Questão 16). Os dados recolhidos estão organizados na Tabela 19, na forma de frequência (F) e de percentagem (%).

**Tabela 19:**

*Conhecimentos a privilegiar pelo diretor de uma escola*

Opção	Sem importância		Pouco importante		Razoável/ importante		Importante		Muito importante	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Conhecimento do meio escolar	--	--	1	2%	3	8%	24	48%	23	46%
Conhecimento dos projetos desenvolvidos no meio escolar	--	--	--	--	2	4%	25	50%	22	44%
Conhecimento do Projeto Educativo	--	--	--	--	--	--	21	42%	29	58%
Conhecimento do Regulamento Interno	--	--	--	--	1	2%	22	44%	27	54%
Conhecimento do plano de atividades	--	--	--	--	--	--	26	52%	24	48%
Conhecimento do currículo das disciplinas e dos cursos	--	--	--	--	1	2%	24	48%	25	50%

A tabela permite-nos constatar que o “Conhecimento do meio escolar” foi assinalado como “Muito importante” por 46% dos professores respondentes, “Importante” por 48% dos professores, “Razoavelmente importante” por 8% e “Pouco importante” por 2% dos professores respondentes.

O “Conhecimento dos projetos desenvolvidos no meio escolar” foi destacado como sendo “Muito importante” por 44% dos professores respondentes, “Importante” por 50% dos professores, e “Razoavelmente importante” por 4% dos professores respondentes.

O “Conhecimento do Projeto Educativo” foi mencionado como “Muito importante” por 58% dos professores respondentes e “Importante” pelos restantes 42% dos professores.

O “Conhecimento do Regulamento Interno” foi referido como “Muito importante” por 54% dos professores respondentes, “Importante” por 44% e “Razoavelmente importante” pelos restantes 2% dos professores.

O “Conhecimento do plano de atividades” foi classificado como sendo “Muito importante” por 48% dos professores respondentes e “Importante” pelos restantes 52% dos professores.

O “Conhecimento do currículo das disciplinas e dos cursos” foi assinalado como “Muito importante” por 50% dos professores respondentes, “Importante” por 48% e “Razoavelmente importante” pelos 2% dos professores restantes.

Em última análise, na opinião dos professores respondentes o diretor deverá privilegiar o conhecimento associado aos documentos orientadores, respetivamente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o currículo das disciplinas e dos cursos.

As funções a privilegiar pelo diretor no exercício do cargo (Questão 17) constituíram outro aspeto sobre o qual os professores respondentes foram solicitados a se pronunciarem. Os resultados das respostas obtidas estão plasmados na Tabela 20, apresentando-se os valores na forma de frequência (F) e de percentagem (%).

**Tabela 20:***Funções a privilegiar pelo diretor no exercício do cargo.*

Opção	Sem importância		Pouco importante		Razoável/ importante		Importante		Muito importante	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Execução de poderes previstos na lei	--	--	1	2%	3	6%	21	42%	25	50%
Supervisão das orientações do Ministério	--	--	--	--	6	12%	20	40%	24	48%
Gestão dos recursos materiais	--	--	--	--	3	6%	20	40%	27	54%
Dinamização de projetos	--	--	--	--	2	4%	28	56%	20	40%
Gestão pedagógica das aprendizagens	--	--	--	--	4	8%	24	48%	22	44%
Construção de consensos	--	--	1	2%	5	10%	23	46%	21	42%
Supervisão do desempenho docente	--	--	--	--	4	8%	18	36%	28	56%
Promoção do sucesso das aprendizagens	--	--	--	--	4	8%	20	40%	26	52%

A tabela evidencia que a “Execução de poderes previstos na lei” foi uma função assinalada por 50% dos professores respondentes como sendo “Muito importante” no exercício do cargo de diretor, por 42% como “Importante”, por 6% como “Razoavelmente importante” e por 2% dos professores como sendo “Pouco importante”.

As funções associadas à “Supervisão das orientações do Ministério” no exercício do cargo de diretor foram destacadas como “Muito importantes” por 48% dos professores respondentes, “Importantes” por 40% e “Razoavelmente importantes” por 12% dos professores respondentes.

A “Gestão dos recursos materiais” foi mencionada como “Muito importante” no exercício do cargo de diretor por 54% dos professores respondentes, “Importante” por 40% e “Razoavelmente importante” por 6% dos professores.

A “Dinamização de projetos” foi referida como sendo “Muito importante” no exercício do cargo de diretor por 40% dos professores respondentes, “Importante” por 56% e “Razoavelmente importante” por 8% dos professores.

A “Gestão pedagógica das aprendizagens” foi indicada como “Muito importante” no exercício do cargo de diretor por 44% dos professores respondentes, “Importante” por 48% e “Razoavelmente importante” por 8% dos professores.

A “Construção de consensos” foi assinalada como sendo “Muito importante” no exercício do cargo de diretor por 42% dos professores respondentes, “Importante” por 46%, “Razoavelmente importante” por 10% e “Pouco importante” por 2% dos professores.

A “Supervisão do desempenho docente” foi mencionada como “Muito importante” no exercício do cargo de diretor por 56% dos professores respondentes, “Importante” por 36% e “Razoavelmente importante” por 8% dos professores.

A “Promoção do sucesso das aprendizagens” foi apontada como sendo “Muito importante” no exercício do cargo de diretor por 52% dos professores respondentes, “Importante” por 40% e “Razoavelmente importante” por 8% dos professores.

Em síntese, as três funções que os professores respondentes mais consideraram que um diretor no exercício do cargo deverá privilegiar são as relacionadas com a supervisão do desempenho docente, a gestão dos recursos materiais e a promoção do sucesso das aprendizagens.

O último aspeto a ser auscultado junto dos professores respondentes remetia para as relações que o diretor, no exercício do cargo, deveria privilegiar (Questão 18). Os resultados alcançados encontram-se organizados na Tabela 21 e os dados estão sob a forma de frequência (F) e de percentagem (%).

**Tabela 21:**

*Relações a privilegiar pelo diretor no exercício do cargo.*

Opção	Sem importância		Pouco importante		Razoável/ importante		Importante		Muito importante	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Negociar objetivos docentes	1	2%	1	2%	5	10%	10	38%	24	48%
Motivar os professores	--	--	--	--	1	2%	18	36%	31	62%
Partilhar decisões com os professores	--	--	--	--	1	2%	23	46%	26	52%
Valorizar o trabalho dos docentes	--	--	--	--	--	--	17	34%	33	66%
Gerir e negociar conflitos	--	--	--	--	2	4%	18	36%	30	60%

A análise da tabela revela que para “Negociar objetivos docentes” foi assinalada como “Muito importante”, no exercício do cargo de diretor, por 48% dos professores respondentes, “Importante” por 38%, “Razoavelmente importante” por 10% dos professores, “Pouco importante” por 2% e “Sem importância” pelos restantes 2% dos professores.

Por sua vez, “Motivar os professores” foi mencionada como sendo “Muito importante”, no exercício do cargo de diretor, por 62% dos professores respondentes, “Importante” por 36% e “Razoavelmente importante” por 18% dos professores.

Relativamente a “Partilhar decisões com os professores”, 52% dos professores respondentes consideraram “Muito importante”, no exercício do cargo de diretor, 46% “Importante” e 2% “Razoavelmente importante”.

“Valorizar o trabalho dos docentes” foi indicada como “Muito importante” no exercício do cargo de diretor por 66% dos professores e “Importante” pelos restantes 34% dos professores.

“Gerir e negociar conflitos” foi valorizada como “Muito importante” no exercício do cargo de diretor por 60% dos professores respondentes, “Importante” por 36% e “Razoavelmente importante” pelos restantes 4% dos professores.

Em suma, valorizar o trabalho docente, motivar os professores, gerir e negociar conflitos foram as três competências da área relacional destacadas pelos professores respondentes como aquelas que deverão ser privilegiadas pelo diretor no exercício do cargo.

## CAPITULO 4 | DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo pretendemos interpretar os resultados obtidos tendo por referência o problema e os objetivos de investigação do estudo empírico e o referencial teórico enquadrador da nossa investigação.

A pretensão deste estudo situou-se na compreensão das perceções dos professores sobre as competências essenciais para exercício do cargo de diretor escolar. Neste contexto, o problema de investigação formulou-se na forma de questão enquadradora e assumiu a seguinte redação:

*Quais as competências que professores consideram essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola?*

Relembramos que subjacentes ao problema de investigação se definiram três objetivos específicos, a saber:

- 1) Identificar competências essenciais ao exercício do cargo de diretor de escola, segundo a perceção de professores;
- 2) Compreender aspetos inerentes ao exercício do cargo de diretor de escola, na perspetiva de professores;
- 3) Desenvolver conhecimento sobre o perfil de competências de um diretor de escola, tendo por referência a perceção de professores.

A liderança escolar é um fenómeno e um processo que carecem de ser estudados em contexto, atendendo à complexidade que encerram. Assim, considerando o problema e os objetivos de investigação definidos, relembramos que o enfoque deste estudo se situa na análise e compreensão de um contexto específico e, por conseguinte, os resultados não são passíveis de generalizações. Não obstante, poderão assumir-se como possível contributo para a compreensão desta problemática, para reflexão dos professores e elementos da equipa de direção envolvidos no estudo e, eventualmente, meta-análise de outros diretores, professores e demais agentes do sistema educativo angolano.

## 4. Resultados e Objetivos do Estudo

A discussão dos agora apresentada é organizada tendo por referência os três objetivos de investigação do estudo, os resultados expostos no capítulo anterior e referenciais teóricos que sustentam a nossa investigação.

Relembramos que os resultados se reportam aos dados recolhidos com a aplicação de um inquérito por questionário (Anexo 3) respondido por cinquenta (50) professores de uma escola de formação de professores do município de Benguela, durante o ano letivo de 2016. Este questionário encontrava-se organizado em duas partes: “Caracterização pessoal e profissional do respondente” e “Perfil de competências de um diretor”. A segunda parte do questionário estava dividida em duas secções, a saber: “Aspetos pessoais e profissionais do diretor” e “Aspetos inerentes ao exercício do cargo de diretor”.

### 4.1. Primeiro objetivo

O **primeiro objetivo** remete para a identificação de competências essenciais ao exercício do cargo de diretor escolar, segundo a perceção de professores.

Focalizando-nos, inicialmente, nos aspetos pessoais e profissionais do diretor, importa referir que para a generalidade dos professores respondentes o sexo foi considerado indiferente para o exercício do cargo de diretor. Por sua vez, o tempo de serviço foi um fator que assumiu relevância pelos professores respondentes, sendo privilegiadas as situações referentes ao intervalo compreendidos entre os 10 e os 20 anos e mais de 30 anos de tempo de serviço. A relevância atribuída ao tempo de serviço acarreta implicações na idade, uma vez que estes fatores estão interdependentes. Outros fatores considerados relevantes pelos professores respondentes para o exercício do cargo de diretor foram o facto de este ser desempenhado por um docente e com formação na área de gestão e administração escolar. A nomeação pelo Ministério da Educação para o exercício do cargo de diretor e a eleição pelos pares foram as opções que reuniram mais consenso pelos professores respondentes, quando questionados sobre o processo de atribuição do cargo de diretor. Destaque-se que apenas cerca de um quinto dos professores

respondentes considerou viável que a atribuição do cargo de diretor envolvesse a auscultação dos diferentes elementos da comunidade escolar (professores, alunos, pessoal não docente e representantes dos pais e encarregados de educação).

Em suma, relativamente aos aspetos pessoais e profissionais, os professores respondentes consideraram que o cargo de diretor deveria ser exercido por um docente com formação especializada na área da gestão e administração escolar, com um tempo de serviço compreendido entre os 10 e os 20 anos ou de mais de 30 anos e cuja nomeação fosse assegurada pelo Ministério da Educação ou pelos pares.

Relativamente às competências a privilegiar por um diretor no exercício do cargo, os professores respondentes destacaram a capacidade de liderança, a capacidade de trabalhar em equipa e a capacidade de comunicação, sendo que mais de 60% dos respondentes lhes atribuíram um peso de “Muito importante”. Acresce que as capacidades de gestão de recursos humanos, intelectual e o conhecimento a nível de gestão assumiram a relevância de “Muito importante” para mais de 50% dos professores respondentes.

Estes resultados estão em consonância com o facto de ao diretor não competirem apenas funções de gestão/administração, mas, igualmente, funções pedagógicas e de mobilização dos atores escolares na procura de uma articulação constante com a realidade social e cultural do seu meio envolvente (Nogueira, 2013). Por outro lado, estes resultados indiciam que os professores respondentes valorizam a capacidade do líder adequar o estilo de liderança ao contexto e às necessidades dos colaboradores, assegurando, deste modo, a eficiência e eficácia da organização escolar (Hargreaves, 1998; Hargreaves & Fink, 2007; Fullan, 2003).

#### **4.2. Segundo objetivo**

O **segundo objetivo** do estudo refere-se à compreensão de aspetos inerentes ao exercício do cargo de diretor escolar, na perspetiva de professores.

Os conhecimentos associados aos documentos orientadores, respetivamente o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o currículo das disciplinas e dos cursos foram os que reuniram maior consenso por parte dos professores respondentes, sendo destacados, respetivamente, por 58%, 54% e 50% com um nível de relevância “Muito importante”. O conhecimento do plano de atividades, do meio escolar e dos projetos desenvolvidos foram destacados, designadamente, por 48%, 46% e 44% dos professores respondentes como assumindo uma relevância de nível “Muito importante”.

A supervisão do desempenho docente, a gestão dos recursos materiais, a promoção do sucesso das aprendizagens e a execução de poderes previstos na lei foram as quatro funções que os professores respondentes destacaram como assumindo um nível de relevância “Muito importante” no exercício do cargo de diretor escolar, todas elas com valores percentuais compreendidos entre os 50% e os 56%. Acresce que, a supervisão das orientações do Ministério, a gestão pedagógica das aprendizagens e a construção de consensos foram as três funções imediatamente a seguir destacadas pelos professores respondentes, com níveis de relevância “Muito importante” superiores a 40%.

Valorizar o trabalho docente, motivar os professores e gerir e negociar conflitos foram as três competências de natureza relacional que os professores respondentes assinalaram como as que deveriam ser privilegiadas pelo diretor no exercício do cargo, todas elas com níveis de relevância “Muito importante” superiores a 60%. Importa salientar que as competências relativas à partilha de decisões com os professores e à negociação de objetivos docentes obtiveram níveis de relevância “Muito importante” de 52% e 48%, respetivamente.

Estes resultados apontam para a emergência da perspetiva de diretor como arquiteto organizacional (Murphy, 1990), ou seja, aquele que atua sobre as pessoas, as estruturas e os processos, facilitando o trabalho educativo com os alunos (Gaspar & Diogo, 2014). Por outro lado, indiciam uma direção escolar que enfatiza o cruzamento das intenções reguladoras e do exercício de controlo, as necessidades sentidas pelos professores no campo do desenvolvimento profissional e as expectativas da comunidade escolar ao nível

da qualidade da prestação coletiva do serviço prestado pela organização escolar (Gaspar & Diogo, 2014).

Acresce, ainda, que as ações de dirigir e coordenar pressupõem a canalização de esforço coletivo das pessoas para atingir os objetivos e metas estabelecidos (Libâneo, 2001). Deste modo, compete ao diretor escolar colocar em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planeamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação, por forma a assegurar o funcionamento da escola e, simultaneamente, potenciar o exercício da ação docente e o sucesso das aprendizagens dos alunos.

### **4.3. Terceiro objetivo**

O **terceiro objetivo** relaciona-se com o desenvolvimento de conhecimento sobre um eventual perfil de competências de um diretor escolar, de acordo com a perceção de professores.

Assim, face aos resultados do estudo, os professores respondentes destacaram que para o exercício do cargo de diretor são relevantes competências de liderança, de trabalho em equipa, de comunicação e de gestão de recursos humanos. Por outro lado, as competências relacionais privilegiadas pelos professores respondentes para o exercício do cargo de diretor situaram-se no âmbito da valorização do trabalho docente, da motivação docente e da gestão e negociação de conflitos.

Acresce que para os professores respondentes as funções a privilegiar no exercício do cargo de diretor foram as de supervisão do desempenho docente, de gestão dos recursos materiais, de promoção do sucesso das aprendizagens e de execução de poderes previstos na lei, indiciando consonância com os normativos legais vigentes, designadamente a LBSE, o Regulamento da Escola de Formação de Professores, de 5 de dezembro de 2014, e a “Proposta de Regulamento Uniformizado para Escola de Formação de Professores e dos Magistérios Primários na Província de Benguela”.

Importa referir que os normativos legais vigentes são exaustivos na listagem de competências atribuídas ao exercício do cargo de diretor escolar, as quais remetem, essencialmente, para aspetos de gestão e administração de recursos, em detrimento de competências de liderança. Não obstante, os professores respondentes privilegiaram as competências de liderança, de motivação docente e de comunicação, as quais não surgem expressas de forma declarada nos normativos legais. Com efeito, a análise destes documentos aponta para um diretor com um papel predominantemente administrativo e executor, consistente com uma nomeação por órgãos superiores (Ministro da Educação, sob proposta do respetivo Governador Provincial).

Em última análise, cumpre-nos questionar sobre o modo como o Ministério da Educação perspetiva e valoriza o exercício do cargo de diretor, isto é, privilegia o papel de executor ou o papel de líder.

## CONCLUSÕES

A sociedade atual caracteriza-se por uma economia sustentada no conhecimento e na tecnologia da informática e da comunicação. Neste contexto, a mudança é uma constante e as organizações escolares espelham essas mudanças. Por conseguinte, cumpre aos diretores escolares um papel relevante ao nível da mobilização dos diferentes atores educativos, envolvendo-os na visão e na missão da escola, de modo a otimizar os níveis de desempenho e o sucesso das aprendizagens. Esta realidade é um desafio no exercício do cargo de diretor escolar, pois carece de permanente atualização, de reinvenção constante e do aprimoramento de competências. (Lück, 2009).

Com efeito, a natureza da educação e as finalidades da escola assumem uma dimensão mais ampla, dinâmica e complexa, acarretando implicações no desempenho do trabalho inerente aos diferentes atores educativos, designadamente, os diretores escolares. Estes, enquanto líderes carecem de estar atentos à mudança, sendo “capazes de a prever e reagir quando esta aparece em função dos interesses da instituição; têm que se afirmar como verdadeiros agentes de mudança e de reconstrução da cultura organizacional da escola que lideram.” (Barreto, 2009, p. 86).

Tendo em consideração esta reflexão de Barreto (2009) relembramos que a problemática deste estudo, realizado no ano letivo de 2016, se situava ao nível da identificação e compreensão das perceções dos professores sobre as competências essenciais para exercício do cargo de diretor escolar. Não obstante os resultados deste estudo não serem passíveis de generalizações, consideramos relevante que os mesmos sejam discutidos e analisados pelos professores intervenientes no estudo, pela direção da escola e por todos os interessados, incluindo dirigentes do Ministério da Educação.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que para a generalidade dos professores respondentes o exercício do cargo de diretor escolar deveria ser exercido, preferencialmente, por um docente com formação específica na área da gestão e administração escolar, com mais de 10 anos de tempo de serviço e com nomeação pelo Ministério da Educação ou eleito pelos pares.

Estas premissas sobre o perfil pessoal e profissional do diretor escolar estão em consonância com os normativos legais vigentes no contexto do sistema educativo angolano, excetuando a possibilidade de eleição pelos pares. Face ao exposto, questionamos:

- i)* a nomeação pelo Ministério da Educação (sob proposta do Governador Provincial) não poderá atribuir ao cargo de diretor escolar uma natureza política, em detrimento da valorização e reconhecimento da formação específica?

Os professores participantes no estudo salientaram que para o exercício do cargo de diretor eram relevantes competências de liderança, de trabalho em equipa, de comunicação e de gestão de recursos humanos. Acresce que como competências relacionais foram destacadas a valorização do trabalho docente, a motivação docente e a gestão e negociação de conflitos. A natureza destas competências poderá indiciar que os professores respondentes atribuíam relevância ao exercício do cargo de diretor numa perspetiva de líder, a qual não está diretamente plasmada nos normativos legais. A este propósito, questionamos:

- i)* os normativos legais ao determinarem exaustivamente as competências e funções do diretor escolar não estarão a direcionar o exercício do cargo para os aspetos de administração e gestão, condicionando os aspetos de liderança?

Importa destacar que a resposta a estas duas questões poderia constituir objeto de estudos a desenvolver com professores e diretores escolares, por forma a melhor compreender o exercício do cargo de diretor e as competências inerentes ao cargo.

A natureza e o contexto desta investigação são específicos, pelo que os resultados obtidos não são passíveis de generalizações. Assim, tendo por referência a nossa investigação, propomos a realização de outros estudos que contribuirão para aprofundar a temática e complementar este, designadamente:

- i)* de natureza semelhante em diferentes contextos educativos angolanos, por exemplo outros municípios e/ou províncias;
- ii)* com recurso a inquéritos por entrevista aos diretores, de modo a auscultar a sua perceção sobre as competências inerentes ao exercício do cargo;
- iii)* sobre o modo como os alunos prececionam o exercício do cargo de diretor e as competências inerentes ao cargo;
- iv)* sobre o modo como diretores prececionam as necessidades de formação para o exercício do cargo;
- v)* sobre as questões de género na liderança das escolas angolanas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelha, M. (2011). *Trabalho colaborativo docente na gestão do currículo do Ensino Básico: do discurso às práticas*. (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela*. Barcelona: Paidós.
- Bardin, L (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, A. (2009). *Liderança Transformacional na Escola. Um estudo de caso de o presidente de um agrupamento* [Dissertação de Mestrado]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barrio, O. (1995). *Organización Escolar. Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy: Editorial Marfil, Lda.
- Blau, P. & Scott, W. (1979). *Organizações Formais*. São Paulo: Editora Atlas.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, C. (1991). *Gestão Escolar Participada. Na Escola Todos Somos Gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castanheira, P. (2010). *Liderança e gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo*. (Tese de doutoramento). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Chiavenato, I. (1989). *Iniciação à organização e controle*. São Paulo: McGraw. Hill.
- Codd, J. (1989). El Administrador como Educador. In Smyth *et. al.* (Eds.). *Teoria Crítica de la Administracion educativa* (pp. 133-152). Valência: Universitat de valência.

- Etzioni, A. (1967). *Organizações Complexas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Fachada, M. O. (2012). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Firmino, M. (2010). *Gestão das organizações: Conceitos e tendências actuais*. Lisboa: Escolar Editora.
- Formosinho, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Freixo, M.J. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Asa Editores.
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2014). *Sociologia da Educação e Administração Escolar*. Luanda: Plural Editores.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Evaluación del diseño etnográfico*. Madrid. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: MacGraw Hill.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Lang, V. (2008). A profissão de professor na França: permanência e fragmentação. In M. Tardif & C. Lessard (Orgs.). *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 152-166). Petrópolis: Editora Vozes.
- Libâneo, J. (2001). *Organização e Gestão Da Escola, Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa.
- Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lourenço, F. (1976). *Organização e Administração Escolar*. São Paulo: Melhoramentos.

- Lück, H. (2009). *Dimensões da Gestão Escolar Suas Competências*. Curitiba: Editora Positiva.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Mestres, J. (1994). El Centro Educativo y su Entorno Político Administrativo. In Gairin, J. & Vidal, P. (1994). *Organización de Centros Educativos*. Aspectos básicos. Barcelona: Editorial Práxis.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Murphy, J. (1990). Principal Instructional Leadership. In Thurston, P. & Lotto, L. (Eds.), *Advances in Educational Administration* (pp. 163-200). Greenwich: JAI Press.
- Nogueira, P. (2013). *Trabalho colaborativo docente no ensino das ciências: estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação). Porto: Universidade Portucalense.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Puelles Benítez, M., Lázaro Flores, E., Seage Mariño, J., Torreblanca Prieto, J. & Merino Sánchez, J. (1986). *Elementos de administración educativa*. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. & Cunha, M. (2003). *A essência da liderança*. Lisboa: Editora RH.
- Sacristán, J. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia.

Santos, T. (1966). *Noções de Administração Escolar*. São Paulo: Companhia Editora

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval/De Boeck.

### **Referências normativas**

Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio.

Lei n.º 17/16, de 7 de outubro.

Proposta de Regulamento Uniformizado para Escola de Formação de Professores e dos Magistérios Primários na Província de Benguela.

Regulamento da Escola de Formação de Professores, de 5 de dezembro de 2014.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 | AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Exmo. Senhor

Director Mário Jacinto

Assunto – Participação em projeto de Investigação.

*Autorizada a realizar a sua pesquisa.*  
*A Direcção*  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
13-09-16  
DIRECÇÃO ESCOLA

Eu, **Marisa Isabel Pedro António**, no âmbito do projecto de Mestrado em Administração e Gestão da Educação que estou a desenvolver na Universidade Portucalense Infante D. Henrique – Porto, Portugal, sob a orientação científica das Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins, venho solicitar formalmente a Vossa colaboração para que a dimensão empírica da nossa investigação possa ser realizada na Escola em que V/ Excelência assume funções de direcção.

A concretização deste projecto engloba a aplicação de um questionário, através do qual pretendemos recolher dados para uma reflexão sobre a temática competências de direcção.

Assim, solicito que Vossa Exa. Se pronuncie sobre duas situações: (i) a aplicação do questionário e (ii) a **divulgação do nome da escola** em que exerce as funções de director, assinalando com uma cruz as opções que se seguem.

	Autorizo	Não autorizo
Aplicação do questionário	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Divulgação do nome da escola	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Data 12/12/2016

Grata pela atenção e disponibilidade, subscrevemo-nos

**Marisa Isabel Pedro António**

*Marisa Isabel Pedro António*

## ANEXO 2 | QUESTIONÁRIO

### Questionário

Este questionário destina-se à recolha de dados, para a elaboração de um trabalho de investigação denominado «Competências essenciais ao exercício do cargo de diretor escolar: percepções de professores», no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação, desenvolvido no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade Portucalense (Porto, Portugal).

Tem como objetivo conhecer perspetivas de professores sobre quais as competências que estes consideram ser fundamentais ao exercício do cargo de Diretor. Como tal, não há respostas corretas ou incorretas, todas são válidas, desde que traduzam a sua forma de pensar e de agir.

Para tal solicitamos a sua colaboração, esperando que responda com toda a sinceridade às questões formuladas. **O questionário é anónimo**, pelo que não se deve identificar em qualquer lugar do mesmo. Assim, as suas respostas serão confidenciais e serão sujeitas a tratamento estatístico.

Este questionário foi adaptado de Pires (2011), no âmbito de uma investigação realizada nesta área na Universidade Portucalense Infante D. Henrique sob a coordenação da doutora Filipa Barreto de Seabra.

**Grata pela sua colaboração.**

#### **INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO**

O questionário é constituído por três páginas e encontra-se organizado em dois blocos temáticos. Em cada questão, assinale com uma cruz (x) a sua situação ou posição. Quando aplicável, utilize a opção outra(s) para acrescentar a sua resposta.

#### **PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DO RESPONDENTE**

##### **1. Sexo:**

Masculino

Feminino

##### **2. Idade:**

Até 25 anos

De 36 a 50 anos

de 26 a 35 anos

Mais de 50 anos

##### **3. Habilitações Académicas:**

Doutoramento

Licenciatura

Mestrado

Bacharelato

Pós-Graduação

Outra Qual?

**4. Situação laboral:**

Contrato

Eventual ou voluntário

Efetivo

Outra Qual? \_\_\_\_\_

**5. Número de anos de serviço docente (em 31 Dezembro de 2015):**

Até 4 anos

Entre 11 e 20 anos

Entre 5 e 10 anos

Mais de 20 anos de serviço

**6. Nível de ensino que leciona:**

2.º Ciclo do Ensino Secundário Geral

Outra Qual? \_\_\_\_\_

**7. Desempenho de cargos na escola onde leciona:**

Sim   Não

**8. Se respondeu “Sim” na questão anterior, assinale com uma cruz (X) qual/quais:**

Conselho de Direção  Conselho disciplinar

Conselho Pedagógico  Assembleia de turma

Assembleia da Escola  Comissão de Pais de Encarregados de Educação

Assembleia de Professores  Coordenação de turno

Conselho de Notas  Coordenação de classe ou de disciplina

Coordenador de Atividades extraescolares  Coordenação de turma

Outra Qual? \_\_\_\_\_

## **PARTE II – “PERFIL DE COMPETÊNCIAS DE UM DIRETOR”**

(Assinale com uma cruz (X) a situação que melhor traduz a sua opinião relativamente à figura do diretor IDEAL).

### **A – Aspetos pessoais e profissionais do Diretor**

#### **9. O Diretor deve ser de preferência do sexo:**

Masculino  Feminino  É indiferente

#### **10. Relativamente à sua idade, deve ter:**

Menos de 30 anos  Entre 41 a 49   
Entre 31 e 40  Mais de 50 anos   
É indiferente

#### **11. Quanto ao tempo de serviço, o Diretor deve ter:**

Entre 0 a 9 anos de serviço   
Entre 10 a 20 anos de serviço   
Entre 20 a 30 anos de serviço   
Mais de 30 anos de serviço   
É indiferente

#### **12. O Diretor deve ser professor:**

Sim  Não  É indiferente

#### **13. O Diretor deve possuir formação na área da gestão e administração escolar:**

Sim  Não  É indiferente

#### **14. Na sua opinião, de que modo deveria ser realizado o processo de atribuição do cargo de diretor?**

Nomeação pelo Ministério da Educação

Eleição pelos Professores

Eleição pela Comunidade Escolar

Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**B – Aspetos inerentes ao exercício do cargo de Diretor**

**16. Quais as competências que, no seu entender, um Diretor de uma escola deve privilegiar:**

	<b>Sem importância</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Razoavelmente importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Muito Importante</b>
A) Capacidade de liderança					
B) Capacidade intelectual					
C) Capacidade de gerir recursos humanos					
D) Capacidade de comunicação					
E) Capacidade de trabalhar em equipa					
F) Conhecimento a nível de gestão					
G) Criatividade/Inovação/Empreendedorismo					
H) Capacidade de gerir recursos materiais					

**17. Que conhecimentos, no seu entender, um Diretor deve privilegiar:**

	<b>Sem importância</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Razoavelmente importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Muito importante</b>
A) Conhecimento do meio escolar					
B) Conhecimento dos projetos desenvolvidos no meio escolar					
C) Conhecimento do Projeto Educativo					
D) Conhecimento do Regulamento Interno					
E) Conhecimento do Plano de Atividades					
F) Conhecimento do currículo das disciplinas e dos cursos					

**18. Em seu entender, que funções um Diretor deve privilegiar no exercício do cargo:**

	<b>Sem importância</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Razoavelmente importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Muito importante</b>
A) Execução de poderes previstos na lei					
B) Supervisão das orientações do Ministério					
C) Gestão dos recursos materiais					
D) Dinamização de projetos					
E) Gestão pedagógica das aprendizagens					
F) Construção de consensos					
G) Supervisão do desempenho docente					
H) Promoção do sucesso das aprendizagens					

**19. Ao nível das relações quais as que, no seu entender, um diretor deve privilegiar:**

	<b>Sem importância</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Razoavelmente importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Muito importante</b>
<b>A)</b> Negociar objetivos com os docentes					
<b>B)</b> Motivar os professores					
<b>C)</b> Partilhar decisões com os professores					
<b>D)</b> Valorizar o trabalho dos docentes					
<b>E)</b> Gerir e negociar conflitos					

**Grata pela colaboração.**

Marisa António

Junho de 2015