

Repensar a liderança numa gestão escolar promotora de sucesso educativo

Ernesto Camboa Filipe

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação

Orientação: Professora Doutora Sílvia Maria Castro Fortes Cardoso

Março, 2018



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

Ernesto Camboa Filipe

**Repensar a liderança numa gestão escolar promotora de sucesso
educativo**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para
obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação, sob a
orientação da Professora Doutora Sílvia Cardoso

Departamento de Psicologia e Educação

Março, 2018



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

AGRADECIMENTOS

Para mim, esse papel se apresenta de tamanho menor e dimensões pequenas para conter os nomes de todos aqueles que direta ou indiretamente fizeram com que esse trabalho conhecesse o seu fecho. E eles merecem todo o meu agradecimento. Agradece-los indiscriminadamente, por mim seria pouco simpático. Fazê-lo um por um é forçoso e com risco de omitir nomes importantes, para além de que teria dificuldades de saber a ordem de precedência. Ainda assim, não deixo de agradecer de maneira muito particular a minha professora orientadora, doutora Sílvia Cardoso, que se tem mostrado como uma verdadeira educadora. Beneficiei da sua profundidade científica, inigualável disponibilidade, confiança, numa palavra, de sua amizade.

Agradeço a escola de Formação de professores do Cubal, da Paróquia de Santo Estêvão de Benguela e Teresiana do Cubal, na pessoa das suas direções, bem como aos respectivos professores e estudantes, com os quais trabalhamos.

A minha profunda vénia vai dirigida a CESPU- formação Angola, sobretudo ao Dr. Sérgio Silva pelo estímulo e solidariedade nos momentos que pareciam nebulosos.

De igual modo o meu reconhecimento vai a todos os Confrades Saletinos pelo apoio moral, sobretudo aos que frequentamos juntos esta batalha rumo a conquista do grau académico.

Por fim, peço a bênção do Alto para vós todos que participastes desta grandiosa obra para que O Senhor possa vos recompensar. *Ámen.*

RESUMO

A dissertação ora apresentada insere-se no âmbito do 2º ciclo em Administração e Gestão Escolar, da Universidade Portucalense. A temática escolhida *Repensar a liderança numa gestão escolar promotora de sucesso educativo* visou compreender o modelo relacional das lideranças da instituição de ensino escolar em Angola, para permitir a sua análise crítica no sentido do sugestionamento de mudança.

O ponto de partida dessa busca foi motivado pelo elevado número de anos que andamos a leccionar em algumas escolas Angolanas. Esses anos deixaram em nós a ideia de que muito se tem feito no campo da educação em Angola. Há melhorias que poderiam ser apontadas e que se traduzem em sucesso escolar. Outrossim, ficamos com a ideia de que normalmente quando se fala de insucesso escolar, a tendência geral parece ser aquela de olhar mais para o fator aluno ou escola atribuindo-lhes responsabilidades e esquece-se ou ignora-se outros fatores como o currículo e as condições de funcionamento existentes, ou mesmo o modelo de liderança instituído.

Embora partilhássemos dessa visão, desta vez o nosso olhar curvou-se mais para o *modelo relacional* entre as direções de ensino e a comunidade educativa que começou a mostrar-se importante na procura de sucesso educativo. A nossa convicção foi a de que o esforço que se tem feito, no âmbito da educação em Angola, tem sido mais sobre a capacitação de professores com seminários didáticos e pedagógicos, atualização dos programas e até manuais de ensino, mas pouco, ou até quase nada, se tem feito ou dito no que respeita à criação de um ambiente promotor de relações interpessoais capaz de permitir uma melhor intervenção dos agentes educativos em conjunto.

Esse trabalho fixou-se em três escolas Angolanas, com intuito de colher dados que pudessem permitir desenvolver uma noção mais consistente acerca do modelo de relação existente na sua relação com o sucesso educativo. Todavia, também proporcionar propostas que pudessem ser vistas como contributos para futuras investigações científicas no campo da educação.

A investigação permitiu perceber que a escola de hoje «não pode mais limitar-se à simples regulamentação ou direção autoritária burocrática, de cima para baixo. A liderança de que se exige na escola atual tem de assumir valores como o diálogo, a ética, a democracia, a liberdade, o compromisso, a confiança, o trabalho colaborativo em equipa, a partilha de ideias e de informação válidas» (Tumbula, 2012, p. 100)

Palavra Chave: Sucesso Educativo; Gestão Educativa; Liderança; Comunidade Educativa

ABSTRACT

The research presented here is part of the field of the school administration. The chosen theme, *Rethinking leadership in promoting school management educational success* aimed exactly look the model of relationship that the leaders of educational institutions in Angola establish with the whole school community.

The starting point of this research was prompted by the high number of years we worked in some Angolan school as a teacher. There are improvements that could be identified that translate into academic success. Furthermore we get the idea that usually when talking about school failure, the general trend seems to be one to look more to the student factor or school.

We who share this point of view, this time our eyes bent over the relationship model factor between education departments and educational community. Our belief was that the effort that has been made in education area in Angola has said more teacher training with seminars, improvement of pedagogical techniques, updating of programs and textbooks, more little or almost nothing has been done or said as regards the creation of a health ambience, rich interpersonal relationship, based on trust and friendship in looking together. This research, therefore has an x- ray, through three Angolan school in order to collect data that could prove the hypotheses raised at the beginning of the same. The research allowed to have a more consistent idea about the relationship already mentioned model in question. But this research did not stop at x- ray reality itself, it also left some proposals that may well serve, even if only as a scaffold for future scientific research in education area.

Definitely we want to say that today our school “can’t still follow those antique bureaucratic models. The leadership that is required in the current school must assume values as dialogue, ethics, democracy, freedom, compromise, trust, collaborative teamwork, sharing ideas and valid information” (Tumbula, 2012, p. 100).

Keywords: educational success; educational management; Leadership; educational Community.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1: LIDERANÇA NA GESTÃO ESCOLAR E SUCESSO EDUCATIVO	9
1.1. Conceito de Liderança	10
1.1.1. Liderança e Gestão em contextos organizacionais.....	10
1.1.2. Os tipos ou estilos de liderança	12
1.1.3. Liderança na escola como organização educativa.....	15
1.1.4. Liderança e sucesso educativo	17
1.2. Conceito de comunidade.....	19
1.2.1. A escola como comunidade educativa	20
1.2.2. Razão de ser da escola como comunidade educativa	22
1.2.3. O desafio da construção da escola como comunidade	23
1.2.4. Principais Protagonistas da comunidade educativa.....	23
1.3. Gestão de relações humanas	26
CAPÍTULO 2: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	27
2.1. Processamento metodológico da investigação.....	28
2.1.1. Acautelando questões éticas	28
2.1.2. Natureza da investigação.....	29
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	35
3.1. Apresentação e interpretação dos resultados	36
3.1.1. A voz dos alunos da ETC	36
3.1.2. A voz dos professores da ETC	40
3.1.3. A voz dos alunos da EPSE	44
3.1.4. A voz dos professores da EPSE.....	48
CONCLUSÕES	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
ANEXOS	64

ABREVIATURAS

EFP - Escola de Formação de professores

EPST - Escola da Paróquia de Santo Estêvão

ETC - Escola Teresiana do Cubal

QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Tipos de liderança.....14

INTRODUÇÃO

Em 2005, por um concurso público realizado pelo Ministério da Educação de Angola, inscrevemos o nosso nome nesse Ministério com o início de funções em Outubro. Desde então, já passámos por três escolas como docente: Instituto Médio Normal de Educação, Escola Teresiana do Cubal e a Escola da Paróquia de Santo Estevão onde nos encontramos atualmente. Os anos passados nestes lugares permitiram-nos ter uma ideia geral, clara e consistente de como está organizado o sistema de ensino em Angola, em particular, como se processam as questões de liderança educativa.

Na verdade, essa experiência, de mais de dez anos, permitiu saber os avanços alcançados, em Angola, sobretudo desde o fim da guerra fratricida, em 2002, que permitiu que muitas escolas (públicas, privadas, inclusive universidades) fossem construídas ou reabilitadas em quase todas as sedes de capitais provinciais. Isso responde grandemente ao que o sistema educativo Angolano condensa no seu corpo legal, embora o desafio continue, agora a um nível mais complexo e exigente. Além disso, um olhar atento, mesmo se for só rápido e superficial, dá conta que a par destes avanços consideráveis no campo da educação, persistem outros aspetos importantes que precisam de um acompanhamento mais de perto, com vista ao desenvolvimento do sistema educativo.

Segundo Boa Ventura (2010), reflectindo sobre o Sistema Educativo Angolano denota alguns pontos fracos que persistem. Entre estes, refere uma “fraca qualidade de ensino; uma insuficiente expansão da rede escolar; um insuficiente investimento no sector do ensino; uma escola que não educa ao compromisso sociopolítico dos alunos e dos respectivos professores e da fraca formação dos professores, entre outros aspectos” (pág 78). Nestes e noutros aspectos, também se inclui o tipo de relacionamento entre a direcção e demais atores e sujeitos educativos, questão focal deste trabalho de investigação. Falamos exactamente do tipo de relação que as direcções de escolas estabelecem com a comunidade educativa, em geral, sendo que, para isso, abarcamos o estudo das três escolas supracitadas.

Desta feita, para cumprir com o seu desiderato, este trabalho de investigação segue uma estrutura organizada em três capítulos a que se juntam a introdução, as conclusões e a bibliografia, com respectivos anexos.

Assim, o primeiro capítulo é teórico, fazendo uma passagem pela literatura existente acerca do tema em estudo, procura aclarar os principais conceitos que estruturam o trabalho e introduz já o leitor no argumento perseguido.

O segundo é o mais denso. Constitui o núcleo do trabalho, pois é aí onde o argumento perseguido encontra a sua plena maturação. Na verdade, este capítulo faz mergulhar o leitor na investigação empírica, obrigando-o a passar por algumas escolas angolanas, para que traga de volta âncoras que sirvam para a navegação. Colocámos algumas interrogações basilares que são respondidas ao longo do trabalho. O capítulo patenteia que a relação que a direcção de qualquer instituição, seja ela de ensino ou não, mantém com os demais membros da instituição é tão importante que pode influenciar negativa ou positivamente na qualidade do trabalho da mesma.

O terceiro e último capítulo, serve de bainha e fecha o estudo. Este aponta algumas linhas de orientação, sem pretender ser as únicas, mas apenas um recurso de entre aquelas provavelmente já existentes. Poderão merecer atenção, não por serem as melhores, mas por serem diferentes. O capítulo é peremptório em afirmar que o sucesso ou insucesso das escolas Angolanas (da escola Teresiana em particular) dependerá, entre outros factores, do tipo de relação entre a direcção da instituição de ensino e seus pares, com base no entendimento de que existe uma comunidade educativa que trabalhando de forma colaborativa consegue, assim, promover o sucesso da acção educativa.

À guisa de conclusão, construímos uma ponte para futuras investigações. Aliás, veremos que o trabalho todo não se apresenta como solução definitiva para todos os problemas associados ao insucesso escolar e que possam também estar ligados ao tipo de relacionamento que as direcções estabelecem com os demais membros da comunidade educativa, afirmando um determinado tipo de liderança facilitadora ou constrangedora do sucesso educativo.

Por fim, este trabalho pode ser visto como uma contribuição na busca de soluções para os muitos problemas de que o nosso sistema de educação enferma. Uma contribuição de alguém que lida com a realidade todos os dias e que se sente profissionalmente engajado na procura de soluções de sucesso e de desenvolvimento do mesmo sistema.

CAPÍTULO 1: LIDERANÇA NA GESTÃO ESCOLAR E SUCESSO EDUCATIVO

Já ficou dito na nota introdutória, que neste primeiro capítulo, pretendemos conceituar os termos que guiarão a nossa reflexão. Fazemo-lo à luz da literatura referente à problemática abordada. O nosso objectivo foi de criar uma base teórica de sustentação das informações envolvendo termos estruturantes do nosso argumento, embora sem pretender esgotar os significados atribuídos a tais termos, dada a multiplicidade e a complexidade de visões dos autores.

1.1. Conceito de Liderança

Hoje parece ser consensual que, quando falamos de liderança, necessariamente o conceito que nos vem em mente nos remete a existência de dois grupos: de um lado está o líder e do outro lado estão os liderados; isto no primeiro momento; no outro, falar de liderança supõe um processo de influenciar (da parte do líder) o comportamento alheio (da parte dos liderados) (Bergamini. W.C., 1994). Segundo Chiavenato (2000, p. 315), a liderança é a “capacidade de influenciar as pessoas a fazerem aquilo que devem fazer. O líder exerce influência sobre as pessoas, conduzindo suas percepções de objectivos em direcção a seus objectivos”.

1.1.1. Liderança e Gestão em contextos organizacionais

A palavra gestão aparece no contexto das organizações e busca o seu fundamento ou anda ligada ao termo gestor que, por sua vez, conduz à Gerência. Numa organização, e a escola é uma organização (Gaspar & Diogo, 2013; Tumbula, 2012), o gerente é aquele que administra os bens da organização. Entende-se que “gerir (gestão) é o processo (enquanto modo sistemático de fazer as coisas) de planejar, organizar, liderar e controlar a utilização dos recursos postos à disposição da organização, a fim de alcançar os objectivos pretendidos, de maneira eficiente e eficaz” (Sotomayor & Duarte, 2013, p. 12-13)

Embora tenhamos dito acima que a escola é uma organização, o conceito apresentado insere-se no contexto de organizações em que a administração visa bens e não pessoas. Uma coisa é gerir pessoas outra é gerir bens. Ainda assim, o processo de gerir pessoas ou bens tem finalidade similar. Quem estiver a gerir pessoas tem alguma finalidade a atingir, assim como quem estiver a gerir bens. Daí que o gestor é a pessoa responsável, ou aquele que numa instituição cuida para que os resultados pretendidos pela mesma sejam alcançados. Fica bem claro que numa organização o gestor não está, nem trabalha sozinho. Aliás não seria organização. Necessariamente há uma relação que se estabelece entre o gestor e os outros membros da organização.

Pensamos que a relação que se estabelece entre o gestor e demais membros da organização tem peso significativo na hora de colher os resultados pretendidos. É dizer

que a eficácia ou ineficácia da instituição depende, em parte, da relação de liderança que se estabelece entre os membros da instituição.

Referente à instituição escolar, (Gaspar & Diogo, 2013) relaciona a gestão com três áreas distintas:

- *a área pedagógica/didáctica*, que responde pelas matérias ligadas às relações interpessoais, métodos de ensino, processos de ensino e de aprendizagem, actividades curriculares, actividades de complemento curricular, apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizagens, problemas disciplinares, direcção da turma e tutoria dos alunos, avaliação escolar (dos alunos, dos processos, dos materiais, da escola), plano de formação contínua, entre outros da mesma natureza;
- *a área administrativa e financeira* que se relaciona com a gestão do orçamento (aplicação de verbas para gestão dos espaços, gestão pedagógica, manutenção e gestão administrativa), gestão de recursos humanos e materiais (inventariar recursos humanos e materiais, inventariar necessidades da escola, valorizar e potenciar recursos humanos e materiais), gestão de recursos financeiros (estabelecer protocolos/ acordos/ relações informais, promover e vender serviços próprios, angariar subsídios e receitas);
- *área funcional e dos espaços* que tem a ver com o preservar a qualidade dos espaços e dos equipamentos (prever tipo e número de utilizadores, responsabilizar os utentes pelos espaços, manter a qualidade dos espaços), qualificar os espaços (embelezar, organizar reparar os espaços, aumentar os níveis de conforto), rentabilizar e adaptar os espaços á sua função (vocacionar os espaços, definir condições físicas de articulação funcional entre os espaços, definir necessidades presentes e futuras da escola.

Hoje, não se pode negar que a chave para alcançar sucesso numa instituição reside no grau de satisfação ou insatisfação dos membros da organização (Sotomayor & Duarte, 2013). Daí que as questões de liderança se revestem de especial atenção pois o tipo de liderança manifesto poderá facilitar ou dificultar a forma como os atores se organizam para resolver os problemas escolares ou para a tomada de decisões afectas aos processos escolares e educativos.

1.1.2. Os tipos ou estilos de liderança

A análise da literatura disponível permite-nos compreender diferentes acepções de liderança em contexto escolar, que foram sendo elaborados ao longo dos tempos, descrevendo modelos explicativos conforme características de que se revestem e que os distinguem, entre si. Sabemos que

a preocupação com a liderança é tão antiga quanto a história escrita: A república de Platão constitui um bom exemplo dessas preocupações iniciais ao falar da adequada educação e treinamento dos líderes políticos, assim como da grande parte dos filósofos políticos que desde essa época procuraram lidar com esse problema (Fiedler, 1969, citado por Bergamini, 1994, p.103).

Das diversas perspetivas (Bergamini, 1994) destaca quatro grandes preocupações, a partir das quais podemos, com o devido cuidado, encontrar duas grandes orientações nos estudos produzidos:

- os que se centram na procura de desvendar “em especial com aquilo que o líder é, procurando retratar traços ou características de personalidade que sejam os responsáveis por sua eficácia” (Bergamini, 1994, p.103).
- os que se focam na procura de resposta concetualizador do líder, “buscando investigar aquilo que o líder faz, isto é, procuraram delinear diferentes estilos de liderança” (Bergamini, 1994, p.103).
- os que procuram analisar liderança em função das disposições para a eficácia do líder “buscando conhecer que variáveis do meio ambiente podem influir no desenvolvimento do vínculo líder-seguidor” (Bergamini, 1994, p.103).
- os que se preocupam com o estudo das motivações inerentes a liderança.

Estudar a liderança educativa, para o caso, significa perceber como os líderes se organizam para fomentar o sucesso escolar e educativo, tendo em conta a estrutura relacional que mantém com os diferentes atores educativos envolvidos directamente na formação dos alunos. Conhecer os tipos de liderança existentes e de que forma interagem com o contexto escolar é fundamental na compreensão das dificuldades de sucesso educativo que se associam ao tipo de liderança que tem maior expressão na gestão escolar da escola em estudo e, simultaneamente, uma porta que se abre na busca de sucesso, acreditando ser um dos factores centrais na procura de soluções de redução do insucesso e abandono escolares na mesma.

Naturalmente, a importância do contexto na determinação da liderança educativa tem peso significativo, se considerarmos os longos anos de guerra civil em Angola, factor por, si só, condicionador das decisões que se tomam ou das acções que se possam considerar fundamentais em situações de liderança, num sector chave como é a educação.

Existem diversas definições acerca do que é a liderança. Neste trabalho consideramos, a noção de liderança como a actividade de influenciar pessoas fazendo-as empenhar-se voluntariamente em objectivos de grupos (Robert, 1960). A liderança pode assim ser entendida como um fenómeno de influência interpessoal num contexto específico, recorrendo à comunicação com um determinado fim. Trata-se de um processo no qual o líder desempenha várias funções: planear, informar, avaliar, controlar, motivar, recuperar, punir, entre outras, embora mais do que outra coisa, liderar é orientar os liderados em direcção a objectivos ou metas pretendidas. Assim sendo, liderar envolve influenciar pessoas para obter determinados resultados. Logo, implica modificar intencionalmente o comportamento de outras pessoas, na forma como exerce poder e autoridade. Isso proporciona diferentes tipos de liderança, em educação como em qualquer outro ramo de actividade humana.

Estes tipos ou estilos de liderança encontram-se de algum modo categorizados em três grandes formatos: a autoritária, a liberal e a democrática (White & Lippitt, 1939).

Segundo os autores, na liderança autoritária (autocrática) o líder fixa as directrizes, estabelece as técnicas para a execução das tarefas, distribui as tarefas aos subordinados, tudo isso sem a participação dos subordinados. É autocrático e directivo, provoca tensão e frustração no grupo que não assume qualquer espaço na definição e execução da tarefa. O líder assume uma postura egocêntrica e pouco dialogante. Por isso é pessoal e nada popular. Em consequência a sua liderança caracteriza-se pela ausência de espontaneidade e de iniciativa por parte dos liderados, bem como pela inexistência de qualquer amizade no grupo, visto que os objectivos são, o lucro e os resultados de produção. O trabalho só se desenvolve na sua presença e quando ausente, o grupo produz pouco e tende a indisciplinar-se, expandindo sentimentos recalcados, devido às tensões e frustrações que faz gerar no interior do grupo.

Continuando, as lideranças do tipo liberal, *laissez-faire*, não há imposição de regras. O líder não é respeitado porque não exerce autoridade sobre os subordinados que, por sua vez, exercem o poder de decisão com total liberdade, sobrepondo-se a ele. Os subordinados apropriam-se do poder a divisão das tarefas e do trabalho e das equipas. As equipas assumem agir livremente e não esperam nada do líder. Não há uma hierarquia funcional e os subordinados reagem em função de interesses próprios. Reina a desorganização, a confusão, o desrespeito e a falta de liderança efectiva.

Por fim, a liderança do tipo democrática, assiste e estimula a participação responsável dos subordinados, debate entre todos os elementos referentes à tarefa e aos meios de resolução da mesma. Auscultar racionaliza e decide integrando as sensibilidades dos subordinados com vista a atingir resultados. Todos participam nas decisões num processo de consulta que não retira poder ao líder. Este tem a última palavra e exerce a sua liderança baseada na auscultação, fomentando a participação procura de consensos e envolvimento dos subordinados, valorizando a criatividade para criar (Fernando, 2010), em se tratando da direcção da escola, ou como gera o ensino e a aprendizagem, em se tratando do professor.

A título indicativo apresentamos o quadro representativo dos três tipos de liderança segundo Chiavenato (2000) e as notas características de cada tipo, como vemos no quadro 1, abaixo.

Quadro 1: Tipos de liderança

Autocrática	Democrática	Liberal
O líder fixa directrizes, sem qualquer participação do grupo	As directrizes são debatidas e decididas pelo grupo, estimulado e assistido pelo líder	Há liberdade total para as decisões grupais ou individuais e mínima participação do líder
O líder determina as providências para a execução das tarefas, cada uma por vez, na medida em que se tornam necessárias e imprevisíveis para o grupo.	O grupo esboça providências para atingir o alvo e pede aconselhamento do líder, que sugere alternativas para o grupo escolher: As tarefas ganham novas perspectivas com os debates.	A participação do líder é limitada, apresentando apenas materiais variados ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações, desde que as pedissem.
O líder determina a tarefa que cada um deve executar e o seu companheiro de trabalho	A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem liberdade de escolher seus companheiros de trabalho	A divisão das tarefas e escolha dos colegas fica totalmente a cargo do grupo. Absoluta falta de participação do líder
O líder é dominador e pessoal nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada membro.	O líder procura ser um membro normal do grupo em espírito. O líder é o «objectivo» e limita-se aos «factos» nas críticas e nos elogios	O líder não avalia o grupo, nem controla os acontecimentos. Apenas comenta as actividades quando perguntado

Conforme Chiavenato (2003), os líderes utilizam os três tipos de liderança, de acordo com o momento, pessoas e tarefas a executar, tanto eles mandam os subordinados a cumprir as obrigações como também consultam os liderados nas tomadas de decisões. É essencial para o pessoal que está no cargo de liderança saber lidar e aplicar o estilo de liderança em cada tipo de situação, tem momentos que o líder tem que ser rigoroso, outro mais flexível.

Para que a equipa alcance seus objectivos o importante é que todos participem, que possam sugerir e expor suas ideias e que haja respeito com a opinião alheia; o bom líder além de direccionar sua equipa também deve saber ouvir. Ainda segundo Chiavenato (2000), para alcançar a eficácia desejada numa instituição, faz-se mister avaliar as pessoas do grupo, observando as suas potencialidades e como elas poderão ajudar a conquistar os objectivos traçados. Os subordinados precisam de onde se apoiar para trabalhar com mais segurança. De acordo com o autor, o líder é a principal figura em busca de sucesso ou insucesso. Vê-se então de momo claro que, ser líder é ser exemplo de coragem, força perseverança, mas sobretudo sinal de determinação, não vivendo a mercê dos problemas, como um simples telespectador ou alguém que não está metido na actividade a realizar, senão o motor que faz mover a máquina, motivando e procurando sempre a porta de saída, para a solução de eventuais problemas. No entanto, convém notar ainda, que resolver problemas, requer, muitas vezes, e exige dos membros ou equipas a mudança de actividades, funções entre outras.

O líder tem um papel inelutável nas instituições ou organizações, já que é ele que exerce a tarefa de mediador de processos, sejam de acção ou de planeamento. Não é de balde dizer, de modo peremptório, que a influência do líder na actividade, tanto pode engrandecer ou diminuir a instituição em termos de resultados. Diga-se definitivamente, que os resultados, a bem ou a mal, levarão sempre a marca do líder; isto devia ser não só sabido, mas sobretudo valorizado pelos líderes, por serem eles que têm a chave do sucesso ou insucesso da instituição.

1.1.3. Liderança na escola como organização educativa

Já ficou referenciado que a escola se inscreve no contexto de organizações. Na génese do termo encontramos a expressão latina “*schola*” com o sentido de “estudo” e outra grega “*scholé*”, com o significado de “lugar do ócio” A palavra “escola” deriva do

conceito “lugar do ócio”, e creio que ficará claro porque isso faz todo sentido. “Tempo livre, de exercício de espírito” (Fernando, 2010, p.14). O dicionário integral de língua portuguesa, por sua vez, referindo-se a escola, fala de “estabelecimento de educação, público ou privado, no qual o ensino, geral ou especializado, é ministrado de forma colectiva e segundo uma planificação sistematizada” (Editorial, 2012, p. 627).

Ao falarmos da escola, necessariamente, abordamos algo que se relaciona com a educação que por sua vez, tem como missão proporcionar “o desenvolvimento integral, harmonioso e progressivo da pessoa humana até à sua plena maturidade” (Veiga. , 2005, p.13). Por isso, segundo o autor, há muitas imagens referentes à escola, com base na sua estrutura organizacional:

- como empresa baseada numa visão taylorista, onde predomina a uniformidade de currículos e de horários, com alguma disciplina no sentido formal, insuficiência de relações com a comunidade;
- como burocracia, visão de Weber, onde se centraliza a administração, a burocratização da função docente e também dos alunos;
- como democracia, defendida por Dewey, onde já se fala da participação dos atores na tomada de decisões, se procuram consensos entre os pares;
- como arena política, defendida por Baldrige que acentua a pluralidade e heterogeneidade de grupos com interesses mais ou menos salvaguardados;
- como anarquia de Cohen, March e Olsen, sustentada pela teoria neo-industrial, com tomada de decisões de modo desestruturado;
- como cultura de Edgar Schein, William Ouchi e Thomas Greefied que entende que cada organização ou instituição tem uma maneira própria de se organizar, tem a sua cultura organizacional.

Conforme os paradigmas, com concepções de autoritarismo, liberalismo e democracia, se podem encontrar marcos representativos dos estilos de liderança debatidos, na sua gestão. De entre as concepções, evidenciamos a imagem da liderança democrática, porque é esta que acentua o lado das pessoas, considerando-as como atores importantes na instituição, de tal maneira que sejam elas a merecer mais atenção do gestor no quadro do estabelecimento de boas relações entre os membros e esforçar-se por motiva-las e por garantir a sua participação na tomada de decisões.

Entendemos que modelos ou sistemas perfeitos não existem (Tumbula, 2012). Assim, dizer que onde há escola, há pessoas e há educação, cumpre a finalidade mais importante da educação que é tornar um ser humano numa pessoa. E se a escola não conseguisse isso, não só estaria a falhar na sua finalidade, mas também comprometeria a sua própria existência e a formação das crianças e jovens. E isso envolve as lideranças intermédias, como aquela assumida pelo director e liderança no âmbito da formação, como a assumida pelos coordenadores, e liderança na gestão dos processos de ensino e de aprendizagem, centrados no professor.

1.1.4. Liderança e sucesso educativo

Naturalmente, toda e qualquer liderança tem como fim o sucesso na tarefa. No caso da escola, prende-se com o sucesso educativo. Normalmente fala-se mais de “insucesso educativo”, para se referir a grande dificuldade que um aluno ou uma aluna com grau de inteligência aceitável pode enfrentar para levar avante a formação escolar que corresponde à sua faixa etária, partindo do pressuposto de que tal aluno ou aluna não sofra de nenhuma perturbação mental, participe regulamente das aulas e não tenha nenhum outro problema ligado à sua família (Muñiz, 2002).

Alguns autores falam de fracasso escolar para se referir àqueles alunos que “ao finalizar sua permanência na escola, não alcançaram os conhecimentos e as habilidades consideradas necessários para desempenhar-se de forma satisfatória na vida social e profissional ou prosseguir seus estudos” (Marchesi, 2004, p.18). Desses conceitos considerados se depreende que falar de sucesso educativo significa referir resultados positivos que o sistema educativo oferece. Quando a escola consegue cumprir com aquilo que está plasmado no seu projecto educativo, a ponto de mostrar isso por meio de resultados positivos, então estamos perante o sucesso educativo.

Existe um conjunto variado de causas que costumam ser consideradas como que estando na base da eficácia ou ineficácia do sucesso educativo. Há autores que centram a atenção no factor aluno, evidenciando sua motivação, suas capacidades intelectuais, sua herança genética; outros sublinham os factores sociais e culturais; outros, ainda, colocam o acento nas características da escola, chegando a dar maior responsabilidade à ela quanto ao êxito ou não dos alunos (Marchesi, 2004). Aqui veremos como a liderança pode facilitar o sucesso na escola.

A liderança centralizada ou autocrática é uma maneira de organizar a vida da instituição em que se coloca no centro a figura do líder. Tudo anda a volta da figura do líder: é ele que decide, que manda, que ordena, que dirige a vida da instituição.

Ao nível das organizações a que a escola faz parte, está praticamente provado que consegue atingir mais rápido os resultados a que se propõe, a organização que contar com a colaboração dos seus membros. Os líderes de sucesso não são aqueles que trabalham sozinhos, mas aqueles que se esforçam por motivar os membros da instituição, para contar com eles na hora da execução das actividades. Os líderes com maior sucesso são aqueles que envolvem todos os membros, cada um, claro, para aquilo que lhe é específico.

Todavia, Boa Ventura, (2010) quando fala da participação dos membros da vida da instituição escolar, refere que tal participação não pode ser vista nem entendida como «sinónimo de igualitarismo nem de anarquia» (p.196). Portanto, não se deve entender que ao nível da instituição todos façam a mesma coisa, tenham o mesmo poder, ou que não haja alguma estabilidade em relação aos lugares ocupados pelos membros da instituição. Também não dizemos que a direcção não saiba o que se passa em diversos sectores da instituição escolar. Não. Significa dizer que dentro da instituição, cada um sabe o lugar e o papel que joga.

Não estamos a favor de uma instituição acéfala, nem advogamos a existência de uma instituição em que não haja regulamento interno, em que cada um sai e entra a hora que quiser. Estamos, isto sim, a falar de uma instituição com uma multiplicidade de papéis, porque também há multiplicidade de indivíduos. E mais concretamente estamos a falar de escola como um corpo que tem membros: tem professores, tem alunos, tem pais e encarregados de educação, tem pessoal administrativo, tem director, etc.

A ideia persistente é de que todos esses devem ser envolvidos na vida da escola. E neste ponto, uma vez mais, dizemos que não basta que tal participação venha expressa no regulamento interno da instituição, como letra morta. É preciso que se trate de uma verdadeira participação. Boa Ventura diz que «o resultado do estabelecimento de diálogo ou da participação traduzir-se-á num maior grau de participação a todos os níveis, pois todos- alunos, pais, professores e outros trabalhadores- devem ter a possibilidade de serem ouvidos e de expressarem as próprias opiniões, de maneira

organizada e segundo as próprias competências nos assuntos que lhes dizem respeito» (Fernando, 2010, p.197).

Trata-se de uma participação responsável e autêntica, que nada tem a ver com a uniformidade, mas diversidade construtiva; uma participação em que os participantes estejam mais interessados na prossecução do bem comum em detrimento dos interesses pessoais. Desta feita, fica definitivamente dito que as escolas de Angola que quiserem ter resultados satisfatórios, traduzidos em sucesso educativo que possa ser estimulado através da participação e da cooperação, longe de uma direcção que detém o controlo de tudo, que não dá espaço para a acção dos seus membros, ou que dá pouco espaço propomos uma direcção colegial. A palavra de ouro seria “o bom líder cria um clima cooperativo e colaborativo no qual todos os participantes sabem que a sua participação nas decisões é bem-vinda” (Carnegie, 2012, p. 45).

1.2. Conceito de comunidade

Apresentamos aqui o conceito de comunidade que nos vem de Galiano, citado por Boaventura (2010), segundo o qual uma colectividade pode ser definida como comunidade “quando os seus membros agem com reciprocidade em relação a si, mesmo não pertencendo a uma mesma origem, colocando antes de tudo e de modo consciente o que têm em comum, nomeadamente os valores, as normas, os costumes e os interesses da colectividade, considerada como um todo, em relação àquelas pessoas do próprio subgrupo ou de outras colectividades” (Fernando, 2010, p. 185).

Não é difícil perceber que nesta maneira de entender a comunidade, sublinha-se a valorização do interesse da colectividade. Nesta perspectiva, entende-se que, para se formar uma comunidade, o degrau primeiro não é o fato de se habitar debaixo do mesmo tecto, ou trazer todos os dias o mesmo uniforme; o que conta é a maneira como os membros se relacionam, como estabelecem relações recíprocas e lutam pelo mesmo ideal, é a maneira como colocam as próprias forças e energias ao serviço do bem comum. Existem comunidade não quando as pessoas vivem juntas, mas quando sentem juntas, formando relações estáveis.

Por sua vez, Gaspar e Diogo (2013), falando de comunidade, procuraram enfatizar a natureza orgânica e setorial, aquela que valoriza os pontos de interesse comum, a participação e partilha de espaços, recursos e meios. Segundo esses autores:

muitos dos pensadores, sociólogos e psicólogos que se debruçaram sobre o conceito de comunidade, de igual modo o fizeram sobre o de sociedade. Este termo apresentando sentidos muito variados, refere-se, desde logo, a ideia da existência de pessoas (ou animais) com estruturas permanentes de costumes, comunicação e relação entre si, que se regem por leis comuns (Gaspar & Diogo, 2013, p. 164).

O conceito que cada um de nós tem sempre que se fala de escola, é aquele que diz respeito a um estabelecimento de ensino, educação; ou seja, falar de escola, o olhar volta-se logo para o factor alunos, professores, pessoal administrativo, pais, encarregados de educação etc. Desta feita, a escola acaba sendo esta instituição ou lugar em que o ensino é ministrado obedecendo algumas normas previamente estabelecidos.

1.2.1. A escola como comunidade educativa

A escola é uma comunidade porque nele podemos encontrar aquilo que são as variáveis básicas que caracterizam uma organização ou comunidade, como sejam as tarefas, pessoas e o próprio ambiente (Gaspar & Diogo, 2010).

Como acontece com todas as instituições, os intervenientes têm um papel a cumprir, que não é o mesmo para todos. Imaginemos um clube de futebol: tem uma equipa, tem uma direcção, tem recursos financeiros e tem uma finalidade a atingir. A este ponto somos unânimes em dizer que o clube de futebol consegue atingir mais rapidamente os objectivos preconizados, quando conseguir pôr toda a máquina a funcionar. Lima (1992), citado por Diogo, refere que:

embora a imagem da escola como organização esteja pouco difundida, há um forte consenso dos investigadores em considera-la como tal. Por isso, o estudo da escola retoma, reproduzindo-as ou adaptando-as, as concepções gerais da organização. De fato, enquanto organização, a escola partilha dos mesmos elementos de outras organizações sociais (Lima, 1992, p. 57).

Na verdade, a nossa pretensão, longe de identificar a escola a outras organizações, pretende evidenciar pontos de encontro e recuos com ela; aliás também seria forçoso identificar elas devido as finalidades que cada uma se propõe a cumprir (como aliás já ficou evidenciado acima), bem como a metodologia que preside tal finalidade.

Com Formosinho (1986, citado por Diogo), podemos definir a escola como uma organização específica de educação formal e interesse público (Formosinho 1986, citado por Diogo 2010, p. 19).

Lima (2001) entende a escola como organização educativa que é complexa e com muitas faces. Nesse sentido, a ideia de organização remete a uma forma ordenada e estruturada de planificação. Desta feita, a escola como organização educativa tem princípios e procedimentos que se relacionam com a acção de coordenar todos os que se encontram envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O autor que citamos relaciona 4 modelos de organização: modelo político, modelo de sistema social, modelo racional/ burocrático e o modelo anárquico. No primeiro sobressai a diversidade de interesses ideológicos e objectivos não aceites por todos. No modelo em questão Lima destaca a importância do poder de luta e do conflito e um tipo de racionalidade.

Por suas próprias características, esta forma de organização tem condições poucas de ser aplicada, ainda que em alguns momentos de história os elementos característicos deste sejam importantes para o estudo da escola. O modelo de sistema social apresenta os processos organizacionais mais como fenómenos espontâneos do que a intenção de acção organizacional. Segundo Lima este modelo dá ênfase ao consenso, a adaptação ao ambiente, a estabilidade. Tal qual o modelo político, o modelo de sistema social, não é dominante nos estudos sobre organização escolar. O modelo racional apresentado pelo autor coloca o acento ao consenso e a clareza dos objectivos organizacionais e admite a existência de processos e tecnologias claras e transparentes. A acção organizacional é proveniente de decisões bem definidas e isto equivale a dizer que a escolha é uma acção de análise racional. No modelo que tocamos, a decisão deve ser intencional e dirigida ao alcance das finalidades propostas, tendo como base de sustentação os meios técnicos e de conhecimento (Lima 2001).

A escola como organização, segundo o nosso autor, torna-se burocrática pela rigidez das leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal, na especialização e em outros elementos que são comuns às grandes organizações consideradas como burocráticas. O modelo anárquico, por sua vez, conforme entende o autor, se contrapõe ao modelo racional, já que este apresenta objectivos que não são considerados claros e conflitantes e as tecnologias dúbias e incertas. O autor considera que o modelo anárquico apresenta três indicadores fundamentais (inconsistência, falta de clareza e níveis de participação) dos membros oscilantes de uma ocasião para a outra (idem).

Entre nós, preferimos não nos fixarmos num modelo concreto, para ir ao encontro da escola. Os modelos são como imagens ou sistemas. Certamente cada modelo será quase

sempre como cada aspecto da realidade, que precisará de outras facetas, outras maneiras de ver a mesma e única realidade. Difícil será dizer ou encontrar a perfeição de um único modelo ou uma única imagem. Assim, havemos por bem sempre aglutinar esses modelos e colocar todos em paralelo, como linhas do comboio, que apesar de não se tocarem conduzem ao mesmo destino. Desta feita, a escola deve ser vista, não já segundo um único ângulo, senão sob vários, na certeza de que um completa a outra.

1.2.2. Razão de ser da escola como comunidade educativa

Abordamos a escola como comunidade, em oposição a visões que a consideram como uma empresa (taylorista), onde predomina a uniformidade curricular e de horários (Tumbula, 2012), para insistirmos no dado da comunidade. Refletindo com Boaventura (2010), pensamos que se corre riscos sérios, quando se afirma, de modo taxativo, que a escola é uma empresa, embora, na verdade, ela seja uma instituição, como afirmamos mais acima. Assim,

numa fábrica pode seguir-se e executar-se de modo linear os passos de processos de montagem e os passos sugeridos pela teoria da qualidade total. Porém, numa instituição escolar, tais processos não são passíveis de serem realizados de modo linear, porque a escola tem a ver com a formação das pessoas, que não são produtos, como acontece numa fábrica. As pessoas podem ter reacções imprevisíveis e são livres de aceitar ou não uma proposta para atingir um resultado ou para o rejeitar. As pessoas são sensíveis ao ambiente e as condições que as envolvem. Tudo isto pode ter incidências muito directas na vida de uma instituição escolar (Fernando, 2010, p. 203).

Resulta pouco produtivo identificar a escola como uma empresa. Na empresa temos máquinas, que nos podem fornecer sempre os mesmos resultados, de acordo com os dados ou matéria-prima que tivermos introduzido. Além do mais, a máquina, em condições normais podemos afirmar que não erra; a pessoa, por sua vez, tem emoções, conscientes ou não e as suas reacções não são uniformes, têm a ver, para além do ambiente e outros factores, também com outras circunstâncias que podem influenciar o comportamento. Nisto, os estudos sobre a liderança educativa nas instituições de ensino, insistem muito em considerar que o ambiente que deve nortear a escola, embora essa seja uma instituição, deve ser aquele de uma comunidade (Fernando, 2010).

1.2.3. O desafio da construção da escola como comunidade

Muitos dos problemas que a escola de hoje enfrenta prendem-se com a falta desta consciência da escola como comunidade. Os muitos anos que andamos a lecionar em algumas escolas angolanas, deixaram, em nós a ideia de que muitos dos que trabalham ou frequentam a escola não partilham dos ideais que norteiam a escola como um projecto comunitário.

Em Angola, infelizmente, a maior parte dos pais ou encarregados de educação procuram levar o filho ou os filhos a escola mais próxima de sua residência. Os filhos, por sua vez, estão inseridos em algumas escolas, sem, no entanto, saberem ou conhecerem a verdadeira vocação da escola em que estão inseridos. O mesmo se diga em relação os trabalhadores de uma instituição escolar; muitos foram parar aí, por ter sido o primeiro emprego que apareceu; daí a necessidade e o desafio da construção de uma consciência voltada para a escola, vista já não como um lugar onde o que interessa é assinar o livro, marcando presença, mas como nossa casa, onde os nossos filhos buscam a humanidade. Boa ventura a esse propósito diz que «urge evidenciar que para se educar requiere-se no mínimo, a partilha dos fins educativos. As condições mínimas para se fazer comunidade não são concebidas em função da quantidade, mas sim da intensidade da consciência de adesão. Uma adesão pode ser adquirida e pode crescer a medida que a pessoa se identifica cada vez mais com o sentido de pertença a mesma» (Fernando, 2010, p. 205).

A tarefa da construção da escola como comunidade é um trabalho que deve interessar a todos os atores educativos, ou seja, todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem., principalmente aqueles que detém o papel decisório. Onde reina a insegurança pessoal, a falta de criatividade por parte dos dirigentes, o preconceito ou a falta do espírito de colegialidade, não é possível construir uma comunidade educativa. (Fernando, 2010).

1.2.4. Principais Protagonistas da comunidade educativa

Ao falarmos dos principais protagonistas da acção educativa, o nosso olhar fica voltado para três categorias de pessoas: falamos dos alunos ou estudantes, dos pais ou encarregados de educação, e dos professores ou docentes.

Os alunos aparecem como a razão de ser da escola; são eles que justificam a existência de uma escola, na medida em que ela não existe sem eles. Se na verdade, existem rios sem água, entre nós nunca vimos, nem tenhamos ouvido falar da existência de uma escola sem alunos. Daí a necessidade de falarmos de atores principais do processo de ensino e aprendizagem. A este propósito, urge a necessidade, primeiro de uma tomada de consciência, da parte dos próprios alunos, no sentido de terem presente esta noção de que eles são os intervenientes principais, a par daqueles outros dois, já citados; segundo, uma tomada de consciência dos professores e de todos os outros intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de um reconhecimento deste papel primordial que os alunos ocupam na instituição de ensino escolar.

Boa ventura (2010), refere que é deveras importante que os professores estimulem os alunos na tomada de consciência do próprio sentido de pertença na instituição escolar. Um sentido de pertença que não se limita a participação dos alunos das aulas, mas ativo. (Fernando, 2010). Na verdade, entendemos que ser protagonista de uma instituição, seja ela de ensino ou não, implica estar presente na vida da instituição, em todos os seus momentos, altos ou baixos, de luzes ou sombras; os estudantes, no sentido em que estamos a fazer referência, «devem sentir-se que *são* a escola e não apenas que *estãona* escola. (Fernando, 2010, p. 24).

E se de um lado falamos de um verdadeiro sentido de pertença dos alunos, da instituição escolar, do outro lado também é preciso que a própria instituição confira a eles o lugar que lhes diz respeito. Que a escola aceite (diríamos) dar-lhes este espaço que a eles pertence e só a eles. O autor que citamos diz que «é necessário superar o medo e o preconceito segundo o qual os estudantes não são responsáveis» (idem, p. 24).

Desta feita, um diálogo permanente entre os estudantes e as direções de instituições de ensino, mostra-se não aconselhável, mas obrigatório; aliás o próprio processo de ensino e aprendizagem exige que se cultive constantemente um diálogo salutar; só este diálogo evitará que os estudantes sejam considerados como meros objectos, mas sujeitos da sua própria educação.

Depois de nos termos ocupado demoradamente a falar dos alunos como protagonistas da acção educativa, estamos agora em condições de falar dos pais ou encarregados de educação. Quanto a estes, é insubstituível o papel que jogam na escola, aliás são eles os primeiros agentes de socialização. Falar deles é falar da família, como lugar primeiro de

aprendizagem. A presença dos pais no processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos é um fato que, de nenhum modo deverá ser subtraído, ou ser considerado como um favor, mas sim como um direito nato; afinal são eles os garantes da primeira educação dos filhos, enquanto ainda pequenos; são eles os responsáveis da educação do berço. Contar com eles na educação dos filhos é fundamental, não só para eles próprios, mas até para a saúde da própria instituição de ensino.

Boa Ventura (2010), quando fala da participação dos pais no processo de ensino, diz que a participação destes ou dos encarregados de educação, longe de ser estéril acaba por prevenir e acautelar muitas situações problemáticas no dia-a-dia da instituição escolar, na vida dos próprios alunos (Fernando, 2010). E se no quotidiano do filho em casa, é insubstituível a presença do pai e da mãe, de igual modo se deve seguir a mesma lógica, no que respeita a presença destes dois na instituição escolar do filho. E se é notória a ausência do pai, na educação do filho em casa, igualmente será notória a sua ausência na vida escolar do filho. Isso devia ser não só bem sabido (também) pelos próprios pais e encarregados de educação, mas posto em prática. Assim então, é salutar que a escola e a família sejam vistas como duas asas que fazem o passarinho voar, de sorte que, «a educação dada na escola não deveria estar em contradição com aquela dada em casa, no meio familiar, quando tal educação é permeada de valores. No respeito pelas diferenças específicas de cada uma, a educação escolar deveria ser proposta numa linha de continuidade com a familiar» (Fernando, 2010, p. 30).

Na mesma senda, falando dos protagonistas da acção educativa, estão os professores, aqueles que são os veículos de transmissão da acção educativa; são eles que têm o papel de levar o ensino junto dos estudantes. A este ponto, também estes devem ser vistos como insubstituíveis, no processo. São os verdadeiros guias activos dos estudantes. Adverte-se, todavia, que ser guia não deve significar ignorar ou até anular o papel próprio do estudante. «O educador é aquele que cria ocasiões que possibilitam o conhecimento e a superação de seu educando» (Teixeira, 1999, p. 64). Os professores devem ser capazes de levar os alunos a tomada de conhecimento e consciência de si mesmos e da realidade envolvente. (Fernando, 2010).

No nosso entender dizemos que a hetero-educação e a auto-educação devem caminhar de mãos dadas. Hoje ninguém pode educar-se sozinho. O processo de educação requer sempre o concurso de mais pessoal, aliás o próprio ser humano nasce já sociável.

Portanto, na escola de hoje a preocupação dos professores não deve ser simplesmente de transmitir conhecimentos, mas de verdadeiros educadores. «Deste modo os professores - nas suas respectivas unidades escolares, organizadas e trabalhando como um colégio docente conexo - podem realizar a grande e nobre missão que a sociedade confere à escola: a de educar as novas gerações» (Fernando., 2010, p. 34).

1.3. Gestão de relações humanas

Hoje é praticamente um dado aceite por muitos, sobretudo no mundo de negócios, que a valorização das relações humanas, acaba por ser um dado de importância capital. Já são muitos os cursos espalhados quase por toda parte, acerca de como lidar com pessoas, exactamente porque muitos começam a despertar pela importância que esse dado tem no sector do marketing. «Contrariamente ao que pensam os taylorista e burocratas, melhor do que o incentivo salarial, o rigor na repartição das tarefas (segundo as capacidades e competências de cada um) e na obediência a uma estrutura hierárquica rígida, são as relações humanas» (Tumbula, 2012, p. 31)

Em todas as instituições ou organizações, a valorização do capital humano é um incentivo, uma mola impulsionadora, no que respeita a sua participação nas tarefas da instituição. As pessoas sentem-se motivadas, quando se sentem valorizadas.

Um gestor de uma empresa de tecnologia, colocado a frente de ma empresa, a caminho da falência, a arma que usou para salvar a empresa foi exactamente tomar várias medidas; teve que organizar várias sessões de conversas individuais e notou que havia tensão entre os membros do grupo, o grupo para além de sobrecarregado estava agitado. Começou a ouvir o grupo e saber as suas frustrações e ânsias; trabalhou para a união do grupo; incentivou o grupo no sentido de falarem mais uns para os outros, de modo transparente e aberto e ajudou-os a elaborar propostas construtivas nas reuniões. O resultado final foi o estreitamento de relações entre os membros do grupo e também o acréscimo do trabalho (Goleman, 2013). A lógica do sucesso parece ser esta: quando as pessoas se sentem valorizadas, assumem a instituição como delas e «quando as pessoas se sentem proprietárias do trabalho, estão mais dispostas a investir os seus esforços para construir o objectivo» (Carnegie, 2012, p. 72).

CAPÍTULO 2: CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA E RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

No primeiro capítulo enveredamos por criar uma base teórica de sustentação da investigação em torno da liderança escolar e do sucesso em contexto escolar. Neste segundo, referimos os protocolos do estudo empírico, os recursos metodológicos que nos pareceram mais adequados e os resultados com o foco particular nos comportamentos de professores e estudantes, sem descurar a gestão do estabelecimento de ensino.

2.1. Processamento metodológico da investigação

Convém recordar, antes de mais, a pergunta de partida definida na formulação do projecto de investigação que culminou com este estudo/ dissertação de mestrado. Fixamos a nossa atenção em saber *que analogia se pode estabelecer entre o estilo de liderança praticado e a gestão escolar na promoção de sucesso/insucesso educativo nas escolas em estudo?* a qual deu origem a três questões estruturantes que nos propusemos responder, desde o início deste trabalho, a saber:

- *que factores podem ser identificados como sendo promotores de insucesso escolar e que se associam ao estilo de liderança praticado?*
- *como é que os atores educativos olham para o tipo de liderança praticado nas escolas em estudo?*
- *o que propõem os atores educativos sobre eventual mudança de paradigma que, envolvendo a liderança em contexto escolar, poderá facilitar o sucesso educativo, nas escolas em estudo?*

2.1.1. Acautelando questões éticas

Para darmos início à investigação empírica, no contexto da investigação, tivemos que acautelar algumas questões de natureza ética, como aliás se recomenda em matérias de investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Numa primeira fase, submetemos um protocolo à direcção da escola, que depois de consensualizado e devidos acertos permitiu-se iniciar o trabalho de campo. Nesse protocolo, (anexo II) não só pedimos autorização para a realização do estudo, como também garantimos as questões éticas que envolvem a participação dos sujeitos e suas instituições. (Figueiredo, 2014, pág 61,) citando Bogdan e Biklen (1994) fala de 4 princípios a ter em conta: a “protecção a identidade dos participantes do estudo, o respeito pelos sujeitos, a negociação realista da investigação e a autenticidade na apresentação dos resultados”. Voltando o olhar sobre o texto citado, não é difícil ver e entender que ela espelhou o que se acaba de considerar.

O nosso pedido de autorização vem datado de 15 de julho de 2015 e é dirigido às direcções da EPSE, da EFP -Província de Benguela e da ETC, aqui apresentadas de forma codificada. Estamos cónscios que esta carta protocolar, pedido de autorização como vem intitulada, cumpre com rigor os «requisitos de qualidade técnica e

metodológica» (Figueiredo, 2014, pág 61). Não obtivemos resposta escrita de nenhuma das direcções daquelas instituições de ensino, mas nos deram uma resposta favorável de forma verbal, facilitando assim o prosseguir do estudo.

Na nossa carta, para além de termos deixado bem claro qual seria o grupo alvo, constituído por aqueles que seriam nossos “informantes” (Hill, 2009, p. 41) deixamos também considerado o tempo em que precisávamos de ter uma resposta. O tempo foi-se esticando, o que nos obrigou a tentar uma resposta verbal. Tivemos, por isso alguma dificuldade de arranque que de algum modo, foi complicando e dificultando os passos e o ritmo da nossa investigação. Ainda assim, ressaltar que a direcção da EPSE, na pessoa da sua directora, foi a primeira a dar resposta favorável à nossa solicitação, resposta datada de 21 de julho de 2015, como aliás se pode vislumbrar facilmente na carta recebida (anexo II). Das demais direcções, obtivemos respostas por via telefónica.

2.1.2. Natureza da investigação

Enveredamos por estudo de natureza quantitativa, assente em instrumentos semiestruturados (Ghiglione, 1993) por meio de questionários dirigidos a professores e alunos (conforme se encontram em anexos I, II, III) com a intenção de recolher, informação necessária para perceber a relação entre a liderança e o sucesso nos contextos estudados. A abordagem quantitativa distingue-se da qualitativa, quer seja na estratégia da informação tida em consideração na recolha de dados, quer na análise da informação obtida. Enquanto a quantitativa coloca ênfase na demonstração da casualidade, generalizando, desta feita, os resultados da investigação, a abordagem qualitativa põe ênfase na descrição e compreensão interpretativa da realidade. Na verdade, no paradigma quantitativo a recolha de dados é estruturada e sistemática e a análise de dados visa quantificar a realidade. No paradigma qualitativo a recolha de dados é mais flexível e a sua análise visa interpretar a realidade (Gaspar & Diogo, 2013).

A construção e aplicação dos questionários

O questionário é um método clássico utilizado nas ciências sociais com a finalidade de colher informações acerca de uma determinada realidade. Tem a característica de permitir a recolha de informações de uma população relativamente grande de maneira rápida e também bastante económica (Gaspar & Diogo, 2013)

Existem muitos tipos de questionários, dependente do tipo de estudo a ser efectuado (Gaspar & Diogo, 2013; Hill, 2009). Olhando para a diversidade dos nossos informantes, pelo argumento que avançamos, com a colaboração da nossa professora orientadora da investigação e conhecendo bem as vantagens e desvantagens destes instrumentos de investigação, optámos por elaborar um questionário, com perguntas abertas e fechadas, do tipo semiestruturado. «Esse tipo de questionário é útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis» (Hill, 2009, p. 95). Além disso, preferimos, depois das opções de respostas que o nosso informante fez, dar-lhe a possibilidade de acrescentar ou dizer algo não previsto no questionário efectuado.

Na nossa calendarização, tínhamos previsto a realização do nosso inquérito no período de um mês, o que não foi possível. Já salientamos a demora na obtenção da resposta à nossa carta-pedido de autorização. Devemos salientar, ainda, as longas distâncias que tivemos de percorrer para atingir duas das três escolas, objecto do nosso estudo. As duas escolas localizadas no Município do Cubal distam a sensivelmente 150 km. São quase duas horas de viagem de carro. Fizemos uma viagem para distribuir o questionário e tínhamos combinado com os nossos informantes que recolheríamos uma semana depois. Situações de ordem objectiva fizeram com que esse nosso desejo saísse como não esperávamos.

A outra dificuldade surgida, no terreno da investigação, foi a de que numa das escolas, os professores com os quais devíamos trabalhar mostraram-se um pouco receosos em responder o nosso questionário, o que nos levou a pensar que talvez não tivessem recebido uma comunicação prévia; ficamos com sensação de que o nosso escrito dirigido a direcção daquela escola não fosse do conhecimento de todos os professores, talvez por responsabilidade alheia. Acrescenta-se a isso a falta de meios informáticos. Essa dificuldade fez com que, terminada a realização do inquérito, tivéssemos de transcrever todas as respostas para o devido processamento estatístico (Figueiredo, 2014) e notamos que alguns dos nossos informantes tinham dado mais de uma resposta lá onde se pedia uma, em alguns casos e, em outros casos, nem sequer responderam ao questionário. Assim, a recolha de dados ficou desfalcada, embora sem comprometer todo o trabalho.

A última dificuldade foi a de que nas duas turmas do primeiro ciclo, os alunos tiveram algumas dificuldades em entender algumas palavras técnicas do nosso questionário. Tivemos que levar algum tempo para dar as devidas explicações, pois apesar da validação prévia (por acordo entre juízes) o seu perfil de formação diverso criou alguma dificuldade de compreensão na aplicação do questionário.

2.1.2.1. Grupos de informantes e critérios de participação no estudo

Com a expressão *grupos de informantes* queremos nos referir ao “conjunto de indivíduos seleccionados tendo em conta os objectivos da investigação” (Tumbula, 2012, p. 114). Como ficou dito no início deste trabalho e lembrado na nota introdutória deste capítulo, a nossa investigação dirige-se especialmente aos professores e estudantes. Quisemos apanhar duas turmas da escola ETC (58 estudantes e 25 professores); uma turma da escola EFP (35 estudantes e 16 professores) e uma turma da escola EPSE (46 estudantes e 25 professores). Quisemos trabalhar com esses números bastante significativos e representativos no contexto deste trabalho, embora seja praticamente impossível, em matérias de investigação, trabalhar ou examinar todos os elementos de interesse (Figueiredo, 2014, p.49).

Quando aos anos escolares envolvidos, na ETC, apanhamos a classe mais alta que é a 9ª, simplesmente por se tratar do último ano do primeiro ciclo e trabalhámos com as duas turmas (que também são as únicas), com alunos e alunas com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos; na escola da PSE, do segundo ciclo, apanhamos a 12ª classe, que por sinal é a última classe do curso técnico de informática. Trabalhámos com alunos e alunas, com idades compreendidas entre os 16 e 19 anos.

Da escola de formação de professores, trabalhamos com uma turma da 10ª classe, que é o primeiro ano do segundo ciclo, exactamente para fazer a diferença. Aí encontramos alunos e alunas com idade compreendida entre os 20 e 27 anos.

No que respeita aos professores, todos eles têm o grau académico que o ministério de educação de Angola exige para alguém leccionar no primeiro ciclo, isto é o ensino médio feito (Diário da República de Angola, 2008) e no segundo ciclo o grau académico de licenciado (Diário da República de Angola, 2008). As idades dos professores variaram entre os 30 e os 50 anos.

Em suma, a nossa amostra foi constituída por dois grupos: professores e alunos das instituições estudadas. A escolha dos contextos prendeu-se unicamente com o facto de termos trabalhado aí como docente.

2.1.2.1.1. O olhar dos Professores

Para podermos colher a opinião do nosso grupo de informantes, constituído pelos professores, elaboramos um questionário (anexo I) que fosse de encontro ao nosso desiderato. Basicamente, o questionário seguiu uma estrutura de quatro categorias.

Assim, a primeira tinha a ver com a participação destes na tomada de decisões importantes que afectam a vida da escola, onde eles são partes integrantes. Procurámos saber se os professores, ao participarem dos encontros com carácter decisório, têm ou não voz ativa nas mesmas. Num primeiro momento, colocámos perguntas fechadas e para dar resposta, o informante teve quatro (4) opções, mas com alguma flexibilidade o respondente podia livremente exprimir a sua opinião num espaço aberto a isso.

A segunda parte do questionário, idêntico quanto ao princípio, dirigido à sua opinião sobre a relação dos encarregados de educação com a escola. Procurámos, nesta parte, saber se os encarregados de educação são ouvidos na tomada de decisões inerentes a vida da instituição escolar, ou se simplesmente chamados e informados. As perguntas que aparecem aí são também fechadas, mas no fim o questionário deixava um espaço livre para o informante exprimir-se livremente.

A terceira parte do questionário é completamente diferente das precedentes. Fizemos questão de colher opiniões, sobre o que pode ser feito no sentido de se reverter o quadro sombrio que eventualmente viesse das duas primeiras questões. Aí o informante tinha duas opções: sim ou não; ainda assim, não nos despendo da flexibilidade, deixamos espaço aberto para ele se exprimir, caso não concordasse com as opções dadas ou, até, possivelmente dar pistas de solução não contempladas pelas possibilidades de resposta no questionário.

A última parte do questionário toca na tecla das relações humanas, muito valorizadas no contexto das organizações e instituições na actualidade (Tumbula, 2012) e insiste sobre aquilo que poderá ser feito para produzir resultados satisfatórios na escola visando o

sucesso. O informante tinha duas opções: sim ou não, embora encontre depois, espaço para possível justificação da sua escolha.

2.1.2.1.2. O olhar dos estudantes

O questionário dirigido aos estudantes condensou cinco (5) categorias importantes, de natureza diversificada, mas formando um todo único.

A primeira versou sobre as relações humanas e procura entender a relação que a direcção da escola estabelece com os alunos. Desde o início deste trabalho viemos no encaixe da relação que a liderança da instituição, entre outras, estabelece com o resto dos membros da instituição e o papel capital que joga na hora de se obter resultados. Essa parte do questionário, por isso, reveste-se de uma série de perguntas para ver como essa relação é vivida na escola. O aluno tem diante de si quatro (4) possibilidades de resposta, sendo a primeira de tipo *Nunca*, a segunda, de tipo *as vezes*, a terceira de tipo *a maior parte das vezes* e a última, de tipo *sempre*.

A metodologia seguida para os alunos foi idêntica àquela seguida para os professores. Os alunos também tinham a possibilidade de se exprimirem de modo diferente, já que o questionário prevê este espaço aberto.

A segunda procurou entender a relação entre a direcção da escola e os pares, como é vivida. No fundo, o tom, ainda, continua o mesmo como o da primeira parte, com a diferença de que desta vez a relação não é só com os alunos, senão com todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

A terceira procurou ir a fundo, para poder perceber a causa das dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Essa parte visava essencialmente colher dos alunos aquilo que eles pensavam e que poderia ser apontado como nó de insucesso na escola, mas tudo no quadro das relações humanas. A resposta é sim ou não, embora com a possibilidade de se exprimir de modo diferente. A quarta era, praticamente a continuação da terceira. Fizemos uma lista de causas que poderiam ser apontadas como sendo nó de insucesso e convidámos o aluno a dar a resposta exacta, mas reservando-lhe um espaço para se exprimir melhor, caso não concordasse com as opções.

A última, dirigida aos estudantes, metodologicamente obedeceu àquela dirigida aos professores e no campo das soluções, procurámos saber o tipo de liderança que seria

desejável numa instituição escolar, liderança que fosse geradora de sucesso. O informante tinha duas opções: sim ou não, que deveria justificar.

Ao elaborarmos os questionários, tivemos muito em conta o ambiente sociológico dos nossos informantes, como aliás era de esperar. Tivemos que depender muito do grau académico do nosso aluno (neste caso particular), da sua capacidade de resposta (Gaspar & Diogo, 2013). Tivemos também que acautelar outras situações que poderiam, de algum modo, ser relevantes na elaboração de qualquer questionário, como bem referencia aos autores em epígrafe: a clareza na colocação das perguntas de modo a evitar termos muito técnicos, o que aliás não é nada fácil, como explicamos acima; frases curtas de fácil compreensão, que não aborrecessem nem fadigassem o informante (ibidem).

Pelas respostas obtidas, pensamos ter sido adequados, do ponto de vista metodológico, na maneira da colocação das questões e na implementação.

CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo procedemos a apresentação e análise dos resultados da investigação empírica acreditando terem sido fundamentais para a compreensão do nosso objecto de estudo. Recordamos que, pela investigação questionamos sobre *que analogia se pode estabelecer entre o estilo de liderança praticado e a gestão escolar na promoção de sucesso/insucesso educativo nas escolas em estudo.*

3.1. Apresentação e interpretação dos resultados

3.1.1. A voz dos alunos da ETC

Com base nas variáveis de análise sobre: relacionamento entre direcção da escola e pares, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem na escola, Liderança, mudanças a propor para o melhoramento do ensino e promoção do sucesso.

3.1.1.1. O que pensam os estudantes do relacionamento entre direcção da escola e os estudantes

Procurámos saber se a direcção costuma ouvir os estudantes em matérias que dizem respeito a vida da instituição escolar, (30%) diz que às vezes ouve, enquanto outras percentagens repartem-se entre os que diz que nunca ouve (26%), a maior parte das vezes (24%) e sempre ouve, (20%). Com relação ao item se a direcção se limita a aplicar castigos, (35%) dos inquiridos dizem que as vezes aplica, enquanto outros dizem sempre (29%) aplica castigos, os que dizem que a maior parte das vezes (22%) e nunca (14%) aplica castigos. Ao item se a direcção facilita o relacionamento com os estudantes, 50% dos inquiridos dizem que a direcção sempre facilita e outra percentagem se perde entre os que dizem que as vezes (30%), a maior parte das vezes (13%) e nunca (7%).

Continuando, ao item, se a direcção cria espaço de intervenção para os estudantes, (48%) dizem que as vezes cria e a outra percentagem se dispersa entre os que dizem que a maior parte das vezes (2%), nunca (20%) e sempre (3%). Ao item, se a direcção da escola respeita a opinião dos estudantes, (52%) dos informantes dizem que nunca respeita, enquanto outros dizem que às vezes (33%) respeita, a maior parte das vezes (8%) e sempre (7%). No que respeita ao último item desta variável, (50%) dos respondentes dizem que as decisões são sempre tomadas para proporcionar o melhor ambiente estudantil, ao passo que outros dizem que as vezes (41%), a maior parte das vezes (6%) e nunca (3%).

Estes dados expostos e analisados parecem evidenciar uma realidade inequívoca. Mostram claramente que o grupo de informantes está dividido entre os que consideram que o relacionamento é mau, medíocre, suficiente, bom, isto se tivéssemos que usar esta

classificação matemática. Todavia, não é difícil de entender que é maior o número daqueles que consideram o relacionamento como sendo defeituoso, se atendermos aos (52%) dos informantes que dizem que a direcção nunca respeita a opinião dos estudantes.

3.1.1.2. O que pensam os alunos do relacionamento entre direcção da escola e os professores

No que concerne à esta temática a investigação procurou também saber o relacionamento entre direcção da escola e professores e teve como primeiro item, uma relação baseada na colaboração mútua. Dos nossos informantes, (85%) dizem que sim, enquanto (15%) dos informantes dizem que não. Ao item, relação baseada num clima de diálogo e partilha, (60%) dos informantes dizem sim, outros (40%) dizem não. Ao item se a relação dá muito espaço à palavra da direcção, (92%) dos inquiridos dizem sim, ao passo que outros (8%) opinam o contrário. Ao item da relação piramidal (tudo depende da direcção), a investigação mostra (93%) que dizem que sim, contra (7%) que dizem que não. Para o item que refere a atenção dada para cada professor, a multidão de informantes reparte-se por dois, sendo (49%) a dizer sim e outros a dizer não, (51%). Ao item, se os professores são tratados de igual modo a investigação mostra que não, porque é maior o grupo dos que assim se expressam, (68%). Ao item que mostra se os professores estão descomprometidos com a escola, os respondentes ficaram quase equilibrados na resposta, entre (49%) que dizem sim e (51%) que dizem não.

Esses dados parecem revelar, uma vez mais, que na relação entre direcção da escola e professores há sintomas de mal-estar. Embora o grupo se divida entre os que dizem sim e os que dizem não. Na percentagem, o grupo do não é superior. É maior e eloquente o grupo dos que referem uma relação piramidal, que dá muito espaço à palavra da direcção.

3.1.1.3. Das dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem

As respostas ao item se as decisões devem ser tomadas para criação de meios de apoio aos estudantes, (96%) dos informantes dizem sim, (4%) dizem não. As respostas ao item que diz que os dirigentes devem ser mais dialogantes, (89%) dizem sim e (11%) dizem não. As respostas ao item que diz que os estudantes devem estar representados nos

órgãos de direcção da escola, (88%) dizem sim contra (12%) que dizem não. Ao item que advoga a centralização do ensino nos problemas dos alunos, (92%) dizem sim contra (8%) que dizem não. Ao item, a escola devia trabalhar em conjunto com os pais, (95%) dos informantes dizem sim, enquanto (5%) dizem não. Ao item, dirigentes deviam contar com o apoio dos professores, (90%) dizem sim e (10%) dizem não.

Esses dados revelam com exactidão que os informantes apontam para a ideia de que para se evitar, ou ao menos mitigar as dificuldades que têm surgido no processo de ensino e aprendizagens é salutar contar com apoio de toda a comunidade educativa.

3.1.1.4. A que se devem os resultados negativos que a escola regista

As respostas ao item fraca relação entre estudantes e direcção, boa parte dos informantes (39%) dizem que as vezes há fraca relação; outros dizem a maior parte das vezes (31%), sempre (26%) há fraca relação e nunca (4%). Ao item excessiva burocracia, muitos respondentes, (53%) dizem às vezes outros a maior parte das vezes (30%) e um menor grupo diz sempre (10%) e só (7%) disseram nunca. Ao item falta de relação entre direcção e encarregados de educação, o maior grupo, (49%) diz que as vezes, enquanto outros se repartem entre os que dizem a maior parte das vezes (29%), sempre (16%) e nunca (6%). Ao item falta de estudo, boa parte (51%) diz que nunca, enquanto outros dizem as vezes (30%), a maior parte das vezes (11%) e sempre (8%). Ao item falta de interesse pelas matérias, o grupo grande, (60%) diz nunca, o menor se reparte entre as vezes (20%), a maior parte das vezes (16%) e sempre (4%).

Continuando, ao item falta de meios escolares, os informantes dizem que nunca, (33%) enquanto uns poucos dizem que as vezes (28%), a maior parte das vezes (28%) e sempre (19%). Ao item dificuldades económicas e familiares, muitos disseram (40%) as vezes, outros poucos disseram a maior parte das vezes (31%), sempre (20%) e nunca (9%). Ao item muitas matérias difíceis, muitos informantes dizem que as vezes outros poucos que a maior parte das vezes e sempre. Ao item, professores têm dificuldades em dar aulas, boa parte dos inquiridos (39%) dizem nunca, poucos dizem as vezes (33%), a maior parte das vezes (21%) e sempre (7%). Ao item, professores não puxam pelos alunos, muitos (22%) responderam que sempre, uns poucos disseram as vezes (40%), a maior parte das vezes (21%) e nunca (17%). Ao item, professores não dialogam com os

estudantes, boa parte (44%) disse que as vezes, uns poucos disseram a maior parte das vezes (30%), sempre (20%) e nunca (6%).

Por fim, ao item, os professores preocupados apenas com os testes, grande número (32%) disse que nunca, outros disseram as vezes (30%), a maior parte das vezes (30%) e sempre (8%). Ao item os estudantes não participam das aulas, os informantes (12%) disseram que as vezes, enquanto outros dizem que a maior parte das vezes (40%), sempre (20%) e nunca (28%). Ao item, os professores não motivam os alunos, boa parte dos inquiridos (57%) disseram que sempre, enquanto outros que as vezes (27%), a maior parte das vezes (13%) e nunca (3%).

O dado que subjaz é de que os resultados negativos que se registam na escola podem dever-se à eventual relação defeituosa entre a direcção e pares, e poucas vezes aos próprios estudantes, como claramente mostra o item que refere a falta de estudos, por exemplo.

3.1.1.5. Da liderança geradora de sucesso

As respostas a esta variável foram: no primeiro ponto referente à uma liderança promotora de diálogo, flexível e colegial, o item mostrou que (95%) dos informantes disseram que sim, (5%) que não. Ao item liderança piramidal, (98%) disseram que não, contra (2%) que disseram que sim. Ao item, liderança que ouve os pares (55%) disse que sim, contra (45%) que disse que não.

Baseando-nos nas respostas dadas somos a considerar que os respondentes advogam uma liderança promotora de diálogo, flexível, com uma alta inteligência emocional, visto que esta é vista hoje por muitos como «condição sine qua nome da liderança. Sem ela, a pessoa pode receber uma melhor formação ter um raciocínio incisivo e analítico e uma infinidade de excelentes ideias, mas nunca será um grande líder» (Goleman, 2013, p. 12).

A análise global dos resultados dos dados fornecidos pelos estudantes da ETC permite as considerações que se seguem. De modo muito sintético, mas eloquente, podemos dizer, da nossa convicção, que o estilo de liderança adoptado condiciona grandemente o sucesso ou insucesso individual ou até colectivo dos membros instituição.

A investigação verificou que na escola em estudo, em termos de relação entre direcção e pares, não se está muito mal, todavia a relação pode ser melhorada. É de considerar os 50% dos informantes que dizem que a direcção facilita o relacionamento com os estudantes, mas sem menosprezar, noutra questão por exemplo, os 52% daqueles que dizem que a direcção não respeita a opinião dos estudantes. De facto, no mundo da política, e não só, para mostrar que são democráticos muitos líderes realizam eleições, mas tais eleições são sempre ganhas por eles próprios; outros, para mostrar que são democráticos, criam espaço para o debate público, o que é salutar, mas no debate não consideram nunca opinião contrária. Daí que dizemos que é bom e louvável o espaço que a direcção tem criado, mas melhor ainda seria não só deixar que as pessoas participem, mas considerar as ideias construtivas que trazem.

Indo directamente a questão das dificuldades e resultados negativos que têm aparecido na escola, foi interessante ver que os dados da investigação parecem descartar a responsabilidade dos estudantes, mas fica evidenciado que a direcção procure trabalhar mais com toda a comunidade educativa.

Quanto à questão da liderança, parece ser o entendimento de que se advoga uma liderança participativa, não centralizada nem centralizadora sobre a pessoa dos dirigentes da escola ou na pessoa do director. São significativos os 95% dos informantes que advogam um liderança colegial. A esse ponto, será preciso não só redefinir, mas até «inventar novas formas de gestão e liderança da escola e que sejam os atores no centro a determinar (dentro do seu próprio contexto), os objectivos, os valores, os meios, os métodos, as técnicas mais adequadas para a aprendizagem dos alunos e o bom êxito da docência sem descurar, como é óbvio, os padrões nacionais e os exemplos dos outros contextos» (Tumbula, 2012, pág 76).

3.1.2. A voz dos professores da ETC

Como fizemos com o grupo de informantes constituído pelos estudantes, procedemos com o grupo dos professores da escola ETC. As variáveis consideradas foram as seguintes: relação entre professores e direcção da escola; relação entre encarregados de educação e direcção da escola; mudanças que podem ser propostas para o melhoramento do ensino; relação entre direcção e pares, geradora de sucesso.

3.1.2.1. Sobre a relação entre direcção e professores

Com relação esta variável a investigação trouxe os resultados seguintes:

Ao item referente a tomada de decisões, se a direcção decide sozinha e comunica os resultados, os nossos respondentes estiveram divididos: o maior número constituído por (48%) respondeu que as vezes o procedimento é este, enquanto outros disseram que nunca (30%), a maior parte das vezes (21%) e sempre (1%). Ao item que diz que a direcção expõe o problema e comunica a decisão tomada, (50%) disse que sempre se procede assim, contra outros que acham que as vezes (30%), a maior parte das vezes (16%) e nunca (4%). O item a direcção ouve opiniões também dividiu os respondentes e boa parte deles, (30%) disseram que as vezes, ao passo que uns disseram que nunca (28%), a maior parte das vezes (22%) e sempre (20%). Ao item a direcção comunica a decisão tomada unilateralmente e pergunta se está tudo claro, os informantes se dividiram entre os que disseram que as vezes (59%), os que disseram a maior parte das vezes (20%), sempre (19%) e nunca (2%). Ao item que sustenta que a direcção começa por colher opiniões, (40%) dos respondentes são de opinião que nunca é assim, outros (30%) disseram que as vezes é assim, outros ainda (16%) que a maior parte das vezes e sempre (14%). Ao item que diz que a tomada de decisões é feita de modo consensual, (65%) disse que as vezes, enquanto outros (20%) disseram que a maior parte das vezes, outros ainda (5%) que nunca e sempre (10%).

Esses dados parecem revelar que, no que respeita à variável relação entre direcção da escola e professores tem havido um esforço visível no sentido de se ter uma relação sadia. Entretanto, também há sintomas que apontam para uma relação defeituosa. Somos a encorajar para uma relação que dê espaço à intervenção dos professores, já que se trata da tomada de decisões que têm a ver com a escola onde eles são partes integrantes.

3.1.2.2. Da relação entre a direcção e os encarregados de educação

No que tange a esta variável, o item que refere que os encarregados de educação são ouvidos pela direcção da escola, em matéria que afecta o andamento da escola, boa parte dos informantes (39%) disseram que sempre são ouvidos, embora outros tenham dito que as vezes (30%), a maior parte das vezes (20%) e nunca (11%). Ao item que

refere que a direcção apenas chama para informar decisões tomadas unilateralmente, (78%) dos inquiridos disseram que sempre acontece assim, contra uns poucos (19%) que disseram que as vezes, a maior parte das vezes (3%), mas ninguém disse que nunca. Ao item que refere que a direcção não acolhe com agrado opiniões dos pares (60%) dos informantes acharam que sempre acontece assim, enquanto outros se distribuem entre os que acharam que as vezes (21%), a maior parte das vezes (10%) e nunca (9%).

O resultado indica que existe uma relação entre a direcção da escola com os encarregados da educação, mas que se trata d uma relação frágil que deve ser melhorada.

3.1.2.3. Mudanças a serem propostas para o melhoramento da qualidade de ensino.

Nesta variável, ao item que refere que a direcção seja mais centralista, controlando tudo, 60% dos informantes acharam que tem de ser assim, contra 40% que opina o contrário. Ao item que pensa que a direcção devia contar mais com o apoio de todos os atores educativos, 90% dos informantes, concordaram, contra 10% que não concordaram. Ao item que refere o diálogo como algo primordial na resolução de questões, 95% dos informantes escreveram sim contra 5% que escreveram não. Ao item que diz que a direcção devia ser mais acolhedora, ouvindo e integrando opiniões dos encarregados de educação, 90% dos informantes estão de acordo, contra 10% que opina diferente.

Os resultados parecem indicar que os professores apoiam uma liderança autoritária em detrimento de uma liderança democrática onde pudessem ter mais protagonismo.

3.2.4. Da relação desejável entre a direcção e os professores

No que respeita a esta variável, o item que sustenta que a relação devia basear-se na colaboração mútua, é curioso e eloquente que todos (100%) votaram a favor, nenhum voto contra (0%). Ao item que sustenta que a relação devia basear-se na partilha e diálogo, uma vez mais os informantes andaram no mesmo caminho, isto é, não houve nenhum voto contra. Ao item que refere que a direcção comunica a decisão tomada unilateralmente, curioso, os informantes dividiram em (50%) que escreveu que sim e (50%) que escreveu que não. No último item desta variável percebe-se uma relação entre direcção e pares como sendo piramidal, onde tudo depende dos que detêm o poder,

(10%) foram a favor deste tipo de relação, contra (90%) que não simpatizam com esse tipo de relação.

Os resultados reforçam a ideia anterior de que os professores parecem apoiar a demarcação dos papéis, conferindo todo o poder à direcção.

A análise dos resultados dos dados fornecidos pelos professores da ETC sugere uma conclusão rápida, mas segura de que os informantes consentem que no quadro das relações entre direcção e professores, o director exerce o poder de forma autoritária, embora a percentagem dos que dizem que a relação precisa de ser melhorada é maior, camuflando de algum modo o seu modo de pensar.

No que tange à relação entre direcção da escola e encarregados de educação, percebe-se que tem havido boa vontade da parte da direcção em chamar os encarregados e ouvi-los, mas também sem nenhum esforço de integração. Percebe-se que se fica só no ouvir e não se avança para o escutar e considerar o que se ouve. Já dizíamos atrás que essa tem sido a tendência e estratégia que muitos líderes costumam usar para não serem acusados de autoritários. Geralmente, chamam, ouvem, mas na hora de decidir esquecem-se ou não querem saber da opinião de outros elementos. E, por isso, é que na variável sobre mudanças a serem propostas, foi muito interessante e significativo o número dos que consideraram (e até dão ao diálogo franco, aberto e sincero) o papel que o sangue desempenha no organismo humano (a metáfora é nossa); fala muito alto, ou seja (95%) de informantes responderam *sim* ao diálogo, contra (5%) que opinaram diferente.

No ponto que refere a relação desejável entre a direcção e os pares, os resultados falam por si. Voltando o olhar nesses resultados, dizemos que «temos a necessidade de trabalhar nas nossas escolas para que se tornem comunidades de líderes, onde cada membro se sinta responsável e co-responsável por toda a vida e pelo destino da própria instituição e onde a colaboração e a interdependência positiva entre os membros seja uma característica dominante. Em tal ambiente institucional, o director é chamado a coordenar as relações interpessoais e a estimular um maior grau de participação dos membros a todos os níveis» (Fernando, 2010, p. 219).

3.1.3. A voz dos alunos da EPSE

3.13.1. Do relacionamento entre a direcção da escola e os estudantes

Com relação a esta variável, ao item se a direcção ouve os estudantes, os respondentes estiveram, como era de esperar, divididos. (78%) dos inquiridos disseram que as vezes ouve, enquanto outros, (11%) disseram que nunca, a maior parte das vezes (10%) e sempre (1%) ouve. Ao item se a direcção se limita a aplicar castigos 63% disse que sempre aplica, ao passo que outros (10%) disseram que a maior parte das vezes, as vezes (6%) e nunca (1%) aplica.

Continuando, ao item se a direcção facilita o relacionamento, (56%) dos respondentes disseram que nunca facilita, enquanto outras percentagens se repartem entre os que disseram que as vezes (30%), a maior parte das vezes (10%) e sempre (4%) facilita. Ao item se a direcção cria espaço de intervenção para os estudantes, (61%) dos inquiridos responderam que as vezes cria espaço, contra outros que responderam que nunca (21%) já cria, a maior parte das vezes (10%) e sempre (8%). Ao item se a direcção respeita opiniões, (60%) dos informantes disseram que nunca respeita, contra outros que disseram que as vezes (33%), a maior parte das vezes (5%) e sempre (2%) respeita. Ao item que diz que as decisões são sempre tomadas para o bom andamento da instituição, (84%) reconhece que sempre é assim, contra outros que opinam que as vezes (10%), a maior parte das vezes (3%) e só um disse que nunca (3%) é assim.

3.13.2. Da relação entre direcção e os professores

Quanto à esta variável, o item se a relação é baseada na colaboração mútua, (83%) disse que sim, contra (17%) que disse que não. Ao item se a relação é baseada na partilha e diálogo, (79%) achou que sim, contra outros que acharam que não. Ao item se a relação dá muito espaço à palavra da direcção (95%) disse que sim contra outros (5%) que disseram que não. Ao item que vê uma relação piramidal em que tudo depende da direcção, (80%) dos respondentes disseram que sim contra (20%) que disseram que não. Ao item que refere que existe uma atenção para cada professor, (53%) dos inquiridos disseram que sim, ao passo que (47%) disseram que não. Ao item que diz que os professores são tratados de modo igual pela direcção, (71%) dos inquiridos disseram que não, ao passo que (29%) responderam que sim. Ao item que refere que os

professores não estão comprometidos com a escola, (20%) disse que sim contra (80%) que disse que não.

3.13.3. Das dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem

A esta variável, as respostas foram: ao item que refere que as decisões importantes devem ser tomadas para criar meios de apoios aos estudantes, os informantes estiveram todos de acordo; curioso que todos disseram sim. Ao item que diz que os dirigentes devem ser mais dialogantes, (67%) dos informantes disseram que sim, contra (33%) que disseram que não. Ao item que sustenta que os estudantes devem ser representados nos órgãos de direcção, (75%) dos informantes acharam salutar, contra (25%) que não acharam. Ao item que convida os professores a centralizarem o ensino nos problemas dos alunos, (71%) disse que sim, contra (29%) que disse que não. Ao item que sugere a escola a trabalhar mais com os pais, a resposta dos informantes foi idêntica a anterior. Ao último item desta variável que pede aos dirigentes para contarem com o apoio dos professores, os inquiridos (82%) disseram que sim, contra outros (18%) que disseram que não.

3.13.4. Sobre a que se devem os resultados negativos que a escola regista

Para esta variável do questionário, o inquérito trouxe essa multiplicidade de respostas. Ao item que aponta a fraca relação entre estudantes e direcção, boa parte dos inquiridos (30%) disseram que sempre, enquanto as percentagens se repartiram entre os que disseram as vezes (29%), a maior parte das vezes (25%) e nunca (5%). Ao item que refere excessiva burocracia, grande número dos informantes (45%) disse que sempre, contra outros que disseram que as vezes (30%), a maior parte das vezes (20%) e nunca (5 %). Ao item que diz que é devido a falta de relação entre encarregados de educação e direcção, muitos respondentes (29%) disseram que sempre, ao passo que outros disseram que, as vezes (39%), a maior parte das vezes (30%) e nunca (2%).

Na continuidade, ao item que fala da falta de estudo por parte dos alunos, os informantes (20%) disseram que a maior parte das vezes, ao passo que outros disseram que sempre (40%), as vezes (33%) e nunca (7%). Ao item que refere a falta de interesse pelas matérias, como causa de resultados negativos na escola, boa parte dos respondentes (33%) disseram que as vezes, enquanto outros foram dizendo que, a maior

parte das vezes (27%), nunca (20%) e sempre (20%). Ao item que refere a falta de apoio aos alunos, grande número dos inquiridos (48%) achou que sempre, contra outros que acharam que as vezes (30%), a maior parte das vezes (20%) e nunca (2%). Ao item que sustenta que são as dificuldades económicas familiares que estão na base, boa parte dos informantes (51%) disseram que sempre, contra os que sustentaram que as vezes (30%), a maior parte das vezes (10%) e nunca (9%).

Ainda, ao item que aponta as matérias muito difíceis como que estando na base dos resultados negativos, os respondentes, boa parte deles (37%) disseram que as vezes, contra os que acharam que a maior parte das vezes (20%), sempre (33%) e nunca (10%). Ao item que refere que é porque os professores têm dificuldades em dar aulas, os inquiridos (21%) disseram que as vezes, contra os que disseram que a maior parte das vezes (20%), sempre (9%) e nunca (50%). Ao item que refere que é porque os professores não puxam pelos alunos os informantes (26%) disseram que as vezes, enquanto outros foram dizendo que a maior parte das vezes (25%), sempre (25%) e nunca (24%). Ao item que refere que é porque os professores não dialogam com os alunos, os informantes (33%) disseram que as vezes, enquanto outros disseram que a maior parte das vezes (29%), nunca (10%) e sempre (28%).

Por fim, ao item que diz que é porque os professores ficam muito nos testes, elevado número de informantes (53%) disse que as vezes, contra os que disseram que a maior parte das vezes (20%), sempre (20%) e nunca (7%). Ao item que sustenta que é porque os estudantes fogem das aulas, um bom número de respondentes (49%) disse que as vezes, ao passo que outros foram dizendo que a maior parte das vezes (30%), sempre (21%) e é interessante que nenhum disse que nunca.

3.13.5. Sobre a liderança geradora de Sucesso

Essa variável trouxe as respostas ao item que vê na liderança geradora de sucesso aquela que promove o diálogo e é flexível, (88%) dos respondentes colocaram sim a frente deste tipo de liderança contra (12%) que colocaram não. Ao item que vê na liderança piramidal o melhor líder, os informantes não acreditaram e só (7%) colocou sim, contra (93%) que colocou não. Ao último item desta variável que diz que a liderança que ouve os pares, mas toma decisão sem considerar as opiniões é geradora de sucesso, (30%) disse que sim, contra (70%) que disse que não.

A análise dos resultados dos dados fornecidos, pelos estudantes da EPSE, permite afirmar que, as conclusões desta escola não fugiram muito das da TC. Grosso modo, o que se constatou na primeira vive-se também nesta e é justamente aí onde a nossa preferência em fazer um estudo comparativo encontra sustentabilidade, na medida em que não ficamos só pelos resultados de uma única realidade.

Em jeito de relâmpago, passamos em revista alguns pontos que saltam a vista. No âmbito das relações humanas, isto é, na relação entre direcção e estudantes percebe-se que a escola TC está um pouquinho melhor. Desta vez, por exemplo, ao item que refere que a direcção da escola não respeita a opinião dos estudantes, a investigação mostrou que o número dos que assim se expressaram é muito grande (60%), superior ao encontrado anteriormente. Por isso, se na escola ETC podemos encontrar uma *relação defeituosa*, aqui a *deficiência* é elevada.

No que respeita à relação entre a direcção e os professores, o estudo mostrou que, também aí, há sinais de que algo precisa de ser melhorado. É verdade que devemos ter em conta os informantes que conseguem vislumbrar uma relação saudável, todavia sem ignorar outros que opinam diferente. São muito significativos, por exemplo, os 95% dos informantes que dizem que a palavra da direcção é como uma faca de dois gumes, o que consente dizer que estamos na presença de uma relação onde a balança se inclina muito do lado dos que detêm o poder.

No capítulo das dificuldades no processo de ensino e aprendizagens e dos resultados negativos que têm aparecido na escola, a investigação parece ter mostrado um conjunto de factores cujas responsabilidades se repartem entre a direcção e estudantes, embora pese muito o lado da direcção.

No que respeita a última variável que refere a liderança que seria de preferir, a investigação, uma vez mais, trouxe ao décimo aquilo que é nossa convicção desde o início deste modesto trabalho. Neste sentido são de considerar muito os 82% dos informantes que aplaudem uma liderança colegial, contra os 18% que opinam diferente. Diga-se, por isso, em definitivo que hoje devemos perceber que «nada importante se consegue realizar sozinho» (Goleman, 2015, p. 33).

3.1.4. A voz dos professores da EPSE

3.1.4.1. Da relação entre direcção e professores

As respostas para esta variável foram as que se seguem.

Ao item que afirma que a direcção da escola decide e comunica os resultados, os respondentes desta escola, (71%) deles disseram que *as vezes* é assim, enquanto uns disseram que *nunca* (20%), *a maior parte das vezes* (5%) e *sempre* (4%) é assim. Ao item que refere que normalmente a direcção expõe o problema e comunica a decisão tomada, 58% dos inquiridos disseram que *sempre* é assim, enquanto outros poucos se repartiram entre os que disseram que *a maior parte das vezes* (22%), *as* (20%), mas nenhum disse que *nunca* é assim. Ao item que refere que a direcção expõe o problema e ouve opiniões, boa parte dos respondentes, (63%) disseram que *a maior parte das vezes* é assim, contra outros que disseram que *sempre* (22%) é assim, *as vezes* (8%) e *nunca* (7%).

Continuando, ao item que sustenta que a direcção da escola comunica a decisão tomada e pergunta se está tudo claro, os informantes, (61%) disseram que *sempre* é assim, contra outros que disseram que, *as vezes* (20%), *a maior parte das vezes* (10%) e *nunca* (9%) é assim. Ao item que diz que a direcção começa por colher opiniões, 49% disse que *nunca*, ao passo que outros foram dizendo que, *as vezes* (38%), *a maior parte das vezes* (11%) e *sempre* (2%) é assim. Ao item que refere que a tomada de decisões é feita mediante o consenso, (23%) disse que *as vezes*, enquanto as percentagens se repartiram entre os que sustentaram que *a maior parte das vezes* (20%), *sempre* (47%) e *nunca* (10%).

3.1.4.2. Da relação entre direcção e encarregados de educação.

No tocante a esta variável, o inquérito trouxe essas respostas: ao primeiro item que diz que diante de questões importantes, a direcção chama os encarregados de educação para os ouvir, (60%) disse que *as vezes*, enquanto outros disseram que, *a maior parte das vezes* (18%), *nunca* (2%) e *sempre* (20%). Ao segundo item que faz saber que a direcção apenas chama para informar decisões tomadas, (91%) dos informantes disseram que *sempre* é assim, contra outros que acharam que *as vezes* (5%), *a maior parte das vezes* (4%) e uma vez mais nenhum disse que *nunca* é assim. Ao item que

refere que os encarregados são ouvidos, mas é a direcção que decide, (83%) disse que *sempre* é assim, ao passo que uns poucos foram dizendo que *as vezes* (10%), *a maior parte das vezes* (4%) e *nunca* (3%). Ao item que refere que a direcção comunica a decisão tomada e pergunta se está tudo claro, (34%) disse que *a maior parte das vezes* é assim, ao passo que outros disseram que *as vezes* (30%), *sempre* (20%) e *nunca* (16%).

Ao último item que refere que a direcção não acolhe com agrado a opinião dos pares, (60%) dos informantes disseram que *nunca*, enquanto uns foram dizendo que *as vezes* (20%), *a maior parte das vezes* (11%) e *sempre* (9%).

3.1.4.3. Mudanças que podem ser propostas para o melhoramento da qualidade de ensino

Em relação a esta variável, as respostas dos professores foram para o item que sugere que a direcção devia ser mais centralista, controlando tudo, os informantes afastaram-se dessa proposta e só (15%) é que disseram *sim*. Ao item que sustenta que a direcção conte com apoio de todos os atores educativos, os informantes escreveram todos *sim*. Ao item que propõe o uso do diálogo para a resolução de questões, as percentagens dos que concordaram chegaram a 93%, contra 7% que opinaram diferente. Ao último item que refere que a direcção devia ser mais acolhedora, disposta a ouvir e integrar a opinião dos encarregados de educação, as percentagens dos que concordaram elevaram-se até 96%, contra 4% que pensam diferente.

3.1.4.4. Da relação desejável entre direcção e professores

Quanto a esta variável, ao item que apresenta uma relação baseada na colaboração mútua, os respondentes, 95% escreveram *sim*, contra 5% que escreveram *não*. Ao item que propõe uma relação baseada num clima de partilha e diálogo, todos os informantes escreveram *sim*. Ao item que refere uma relação que dá espaço a palavra da direcção, 80% dos informantes escreveram *não*, ao passo que outros poucos 20% escreveram *sim*.

Ao item que refere que a direcção deve comunicar a decisão tomada unilateralmente, muitos informantes 65% escreveram *não*, contra 35% que escreveram diferente. Ao último item que apresenta a relação de tipo piramidal, como a desejável, nenhum informante apoiou.

A análise dos resultados dos dados fornecidos pelos professores da EPSE como corolário de tudo o que se deixou patente, referente ao grupo de informantes constituídos pelos professores, retemos o que se segue.

Olhando para o capítulo da tomada de decisões importantes para a vida da escola, o que se diz acerca do que tem acontecido na escola analisada precisa de ser melhorado. Os professores precisam de ser, não só, ouvidos, mas consideradas as suas opiniões construtivas para a vida da escola. Viu-se que grande parte dos inquiridos tinham consciência da importância e do valor da participação deles na vida da instituição. Tal participação (e isso devia ficar claro), não deverá ser vista como um bônus da direcção, mas como um direito que lhes compete (Fernando, 2010, p. 159).

No que respeita aos encarregados de educação, diga-se o mesmo. A direcção não deve limitar-se a chamá-los para os ouvir. Deve sim, considerar as boas ideias que eles trazem. Curioso será de saber que alguns deles são também professores aí. Contar com eles não devia ser facultativo, mas imperativo porque é vantajoso para a própria escola.

Quanto às mudanças propostas para o bem da escola, vê-se que se insiste muito num trabalho feito por todos. A ideia basilar que prevalece é de que a escola é de todos e que todos devem trabalhar por ela.

Quanto à relação que se advoga, os dois primeiros itens falam por si e as percentagens estão aí a dizer tudo. Em definitivo dizemos que como os estudantes dessa escola, na sua maioria são já maiores como se disse atrás, devem ser envolvidos na vida da escola. Em muitas situações que lhes dizem respeito, convém escutá-los e colher as suas sugestões. É isso que queremos entender por colaboração mútua, muito badalada hoje em instituições que aglomeram pessoas, a que a escola faz parte.

3.5.1.2. A voz dos alunos da EFP

3.5.1.2. 1. Do relacionamento entre direcção da escola e os estudantes

No que respeita a variável se a direcção ouve os estudantes, os respondentes não deram resposta única. Estiveram divididos. 51% Dos inquiridos disseram que as vezes ouve, outros que a maior parte das vezes (48%), sempre (1%), mas ninguém disse que nunca ouve. Ao item se a direcção se limita a aplicar castigo, boa parte, (49%) disse que a maior parte das vezes, ao passo que outros foram dizendo que as vezes (30%), sempre

(19%) e nunca (10%). Ao item, se a direcção facilita o relacionamento com os estudantes os informantes responderam que nunca e esses fazem 36%, contra outros que dizem que as vezes (30%), a maior parte das vezes (22%) e pouquíssimos disseram que sempre (12%). Ao item que pergunta se a direcção cria espaço de intervenção dos estudantes, 50% dos que responderam ao questionário acharam que as vezes, enquanto outros disseram que a maior parte das vezes (5%), nunca (40%) e sempre (5%). Ao item se a direcção respeita a opinião dos estudantes, 72% disse que nunca respeita, contra aqueles que disseram que as vezes respeita (20%), a maior parte das vezes (5%) e sempre (3%). Ao último item, se as decisões são tomadas a favor dos alunos, 44% dos inquiridos disseram que a maior parte das vezes, contra os que disseram que as vezes (30%), sempre (20%) e nunca (6%).

3.5.1.2.2. Do relacionamento entre a direcção e os professores

Ao item que aponta para uma relação baseada na colaboração mútua, as percentagens indicaram que sim (60%), contra outros que disseram não. Ao item que refere uma relação baseada num clima de diálogo e partilha, houve equilíbrio nas respostas. Ao item que sustenta que a relação dá muito espaço a palavra da direcção 80% disseram que é verdade, contra outros que opinaram o contrário. Ao item que refere que a relação é piramidal, 77% escreveu sim, ao contrário dos outros que escreveram não. Ao item que pergunta se os professores são tratados de igual modo, muitos (66%) escreveram que não. Ao item que diz que os professores não estão comprometidos com a escola e o ensino, a percentagem mostrou equilíbrio nas respostas, isto é, 50% contra 50%.

3.5.1.2.3. Das dificuldades nos processos de ensino e aprendizagens

No que tange a esta variável, ao item que diz que as decisões importantes devem ser tomadas para criar meios de apoios aos estudantes, 76% dos informantes concordaram, enquanto outros não. Ao item que refere que os dirigentes deviam ser mais dialogantes e envolver as necessidades dos estudantes nas decisões, muitos estudantes (83%) aplaudiram, contra outros (17%), que não. Ao item que pede que os estudantes devem ser representados nos órgãos de direcção, os respondentes, (98%), acharam opção salutar, contra apenas (2%), que pensaram diferente. Diante do item que diz que os professores devem centrar o ensino nos problemas dos estudantes, boa parte dos tais estudantes acolheram a proposta com (90%), contra (10%) que olharam diferente esta

proposta. Ao item que sustenta que a escola devia trabalhar em conjunto com os pais, os nossos informantes, (88%) disseram que sim, ao passo que outros (12%) que não. Ao item que aconselha a direcção da escola a ter mais apoio dos professores em assuntos educativos, muitos respondentes (66%) acharam a proposta como sendo salutar.

3.5.1.2.4. Sobre a que se devem os resultados negativos que a escola tem registado.

Ao item que aponta para a fraca relação entre estudantes e direcção, elevado número dos tais estudantes (33%) disseram que a maior parte das vezes, contra uns poucos que disseram que as vezes (27%), sempre (20%) e nunca (20%). Ao item que considera a excessiva burocracia, como que estando na base desses resultados, um número grande (40%) respondeu que sempre, contra pequeno grupo que foi dizendo as vezes (30%), a maior parte das vezes (20%) e nunca (10%). Ao item que refere a falta de relação entre direcção e EE, o número (14%) foi dos que pensam que a maior parte das vezes, as vezes (16%), sempre (62%) e nunca (8%). Ao item que atribui esses resultados a falta de estudo, boa parte dos estudantes (33%) disseram que nunca, contra uns poucos que acharam que as vezes (29%), a maior parte das vezes (14%) e sempre (14%).

Continuando, para o item que coloca a culpa na falta de interesse nas matérias, os estudantes (20%) disseram que nunca, ao passo que outros que as vezes (29%), a maior parte das vezes (26%) e sempre (25%). Ao item que refere as dificuldades económicas como que estando na base, os informantes (26%) disseram que a maior parte das vezes e uns que, as vezes (40%), sempre (14%) e nunca (20%). Para o item que sustenta que os resultados se devem a muitas matérias difíceis, boa parte (35%) respondeu que as vezes, outros que a maior parte das vezes (30%), sempre (6%) e nunca (29%).

Por fim, ao item que mostra que os resultados se devem aos professores que têm dificuldades em dar aulas, os alunos (29%), responderam que as vezes e poucos que a maior parte das vezes (20%), sempre (21%) e nunca (30%). Para o item que apresenta os professores que dificultam o processo porque não puxam para os alunos e nem dialogam com eles, muitos (53%) responderam que as vezes, sempre (21%), a maior parte das vezes (20%) e nunca (6%). Para o item professores só se interessam pelos testes, boa parte (40%) respondeu que as vezes, a maior parte das vezes (30%) sempre (29%) e nunca (1%). Para o item que mostra que é porque os alunos não participam muito das aulas, os tais alunos (28%) responderam que as vezes, a maior parte das vezes

(36%), sempre (36%) e felizmente ninguém disse que nunca. E para o último item desta variável, os respondentes (30%) disseram que as vezes, a maior parte das vezes (28%), nunca (17%) e sempre (25%).

3.5.1.2.5. Sobre a liderança geradora de sucesso

No que respeita ao item que aponta para uma liderança promotora de diálogo flexível e que prima pela colaboração com os pares, nenhum respondente escreveu não.

Ao item que apresenta uma liderança piramidal (6%) escreveu sim. Ao item que considera a liderança geradora de sucesso, aquela que ouve os pares, mas não considera suas opiniões, (10%) dos inquiridos escreveram sim, contra (90%) que opinaram o contrário.

Na análise dos resultados dos dados fornecidos pelos estudantes da EFP verificámos que há pontos positivos e debilidades, avanços e recuos. E, neste sentido, os valores percentuais dizem tudo. No que respeita, por exemplo, ao relacionamento entre direcção e estudantes, facilmente se pode entender que estamos na presença de uma direcção muito longe dos estudantes. São de considerar muito os 66% daqueles que disseram que tal direcção nem sequer se preocupa em facilitar o relacionamento com eles (estudantes); e esta é uma percentagem expressiva para ser ignorada e isto sem pôr de lado os que disseram que suas opiniões não são tidas em conta.

De facto, quem conhece por dentro algumas das nossas escolas em Angola, só não se revê nesse discurso se não for realista, ou mesmo sendo, fazer de conta. Mas como os dados não mentem, para fazer de conta teríamos que ter uma postura não profissional. E, no que se refere ao fraco rendimento dos alunos, ficamos curiosos, uma vez mais, em atestar que, de entre os factores indicados, os mais representativos são aqueles que nada têm a ver com os próprios alunos, talvez com algum exagero.

O tipo de liderança geradora de sucesso é a mais expressiva. Hoje quase que ninguém despreza o diálogo na busca de soluções para os mil problemas que apoquentam a humanidade inteira.

3.6.1.2. A voz dos professores da escola EFP

3.6.1.2.1. Da relação entre direcção e professores

Os dados fornecidos pela escola são os que se seguem.

Para o item que mostra que a direcção da escola decide e comunica os resultados, boa parte dos docentes (42%) disseram que a maior parte das vezes é assim, enquanto outros disseram que as vezes (30%), sempre (20%) e pouquíssimos disseram que nunca (8%). Ao item que sustenta que a direcção expõe o problema e comunica a decisão tomada, muitos respondentes (39%) a maior parte das vezes o procedimento tem sido este, contra outros que acharam que as vezes (30%), sempre (22%) e nunca (9%). Ao item segundo o qual a direcção expõe o problema e ouve os professores, boa parte destes (35%) disseram que as vezes, a maior parte das vezes (33%), sempre (29%) e nunca (3%).

Continuando, ao item que diz que a direcção comunica a decisão tomada e pergunta se está tudo claro, os professores (37%) disseram que as vezes é assim, contra os que disseram que a maior parte das vezes (27%), sempre (20%) e nunca (16%). Foi muito interessante, o item que diz que a direcção começa por colher opiniões, ao que os docentes foram peremptórios e expressivos (79%) e disseram que nunca é assim, contra outros que disseram que as vezes (15%), a maior parte das vezes (6%) e ninguém disse sempre. Ao item que refere que a tomada de decisões é feita mediante o consenso, os docentes escreveram que (31%) as vezes, a maior parte das vezes (29%), sempre (20%) e nunca (20%).

3.6.1.2.2. Da relação entre direcção e encarregados de educação

No que diz respeito a esta variável, ao item que refere que diante das questões importantes a direcção chama os Encarregados de educação para os ouvir, os docentes (33%) acharam que as vezes, a maior parte das vezes (27%), nunca (23%) e sempre (17%). Ao item que sustenta que diante de questões importantes a direcção chama os Encarregados de educação para informar decisões tomadas, os professores (44%) responderam que as vezes, a maior parte das vezes (30%), nunca (20%) e sempre (6%). Ao item que refere que os EEs são ouvidos, mas é a direcção que decide, os informantes (51%), disseram que a maior parte das vezes essa é a atitude vigente, contra uns poucos

repartido em as vezes (39%), sempre (10%), mas ninguém disse que nunca é assim. Ao item que refere que a direcção comunica a decisão tomada e pergunta se está tudo claro, os respondentes (38%) disseram que a maior parte das vezes é assim, as vezes (32%), sempre (20%) e nunca (10%).

Continuando, ao item que sustenta que *a direcção não acolhe com agrado a opinião dos pares*, os informantes, boa parte deles, (44%) disseram que *a maior parte das vezes, as vezes (40%), sempre (11%) e nunca (5%)*.

3.6.1.2.3. Mudanças que podem ser propostas para o melhoramento da qualidade de ensino

No que tange a essa variável os itens foram expressivos.

Assim, ao primeiro que diz que *a direcção seja mais centralista, controlando tudo* os respondentes não ficaram de acordo, a julgar pela percentagem dos que escreveram *não* (79%). Ao segundo item que diz que *a direcção conte com o apoio de todos os atores educativos*, aí sim os informantes concordaram, isso olhando para o número (66%) dos que escreveram *sim*, contra (34%) que escreveram que *não*. Ao item que aponta para o diálogo, como sendo um caminho que concorre para melhorias, os informantes escreveram *sim*, e o número é bastante expressivo (81%). E ao último item *a direcção deve ser acolhedora, disposta a ouvir*, os informantes, uma vez mais, escreveram *sim* (79%) contra outros (21%) respondeu que *não*.

3.6.1.2.4. Da relação desejável entre direcção e pares

Essa é a última variável constante do questionário dirigido aos professores da EFP e procurou entender dos professores daquele estabelecimento de ensino, se tudo dependesse deles, qual seria a proposta a avançar, proposta que significasse melhoria no campo do relacionamento entre direcção e pares, como aliás se pode ler na variável em epígrafe.

Ao item que propõe uma relação baseada na colaboração mútua, a resposta preferível pelos nossos inquiridos foi *sim* e com uma percentagem expressiva (89%). Ao item que postula uma relação baseada num clima de partilha e diálogo os respondentes disseram que *sim* (96%); mas disseram *não* (91%). Ao item que refere uma relação que dá muito

espaço a palavra da direcção; assim como também escreveram não (82%). Ao item que propõe que a direcção comunique a decisão tomada unilateralmente. E por fim, ao item que aposta numa relação piramidal, todos (100%) os professores escreveram *não*.

A análise dos resultados dos dados fornecidos pelos professores da EFP deixa claro no capítulo do relacionamento entre direcção da escola e pares parece que se trata de uma relação que precisa ser melhorada. Foi muito eloquente, por exemplo, ouvir dos professores, ao item que dizia que a direcção começa por colher opiniões dos pares na resolução de problemas que afectam a instituição e os tais pares (79%) responderem que nunca é assim.

Essa é uma situação que acaba por ser preocupante, por isso consente aqueles que estão verdadeiramente apostados na melhoria das instituições de ensino, em Angola a emitir algum pronunciamento. O nosso posicionamento seria um incentivo, no sentido de que as direcções de nossas escolas procurem mais buscar consensos com todos os intervenientes neste processo de ensino e aprendizagem. Valorizar opiniões diferentes deve significar sempre uma riqueza e o contrário uma pobreza. Temo muito o leitor de um só autor.

CONCLUSÕES

A viagem pelo mundo da investigação permitiu-nos perceber melhor as questões de liderança educativa, no que se refere aos tipos de liderança existentes e identificar o modelo de relação que se vive na escola TC, entre a direcção daquela instituição de ensino e pares, de modo a concluir sobre o tipo de liderança que prossegue e o seu contributo para o sucesso ou insucesso escolar, sendo que para isso fizemos uma verificação acerca do que se passa em mais duas escolas para termos de comparação, bem assim, alguma generalização.

Nesta relação, a investigação conseguiu ver e analisar aquilo que poderia ser apontado como luzes e sombras. O segundo capítulo conseguiu trazer à tona aquilo que inicialmente tínhamos colocado como hipóteses.

A concluir a viagem, propomo-nos traçar um caminho que pode, muito bem, ser uma tentativa de resposta às questões mais sombrias emergentes dos resultados da investigação empírica efectuada. A ideia é de propor um tipo de liderança que seja promotor de sucesso escolar. Por isso, nas conclusões, a nossa atenção concentra-se naqueles pontos que a investigação indicou como zonas cinzentas e na nossa visão sobre o tipo de liderança que achamos adequada à escola angolana.

Da liderança burocrática para a liderança flexível...

Entendemos por liderança burocrática a uma maneira de trabalhar e organizar a vida baseada unicamente nos regulamentos. Nada se faz fora daquilo que está regulamentado, ou fora da norma. É por isso que defendemos aqui uma certa flexibilidade, que não deve ser entendida como ausência da norma, nem como desordem. Flexibilidade, no sentido em que estamos a usar a palavra, quer significar uma certa sensibilidade para agir usando o bom senso, para adaptar a norma à situação, principalmente porque na escola trabalhamos com pessoas e com o conhecimento. Às primeiras associamos a diversidade e ao segundo os diversos modos de ensinar e aprender. É que a vida dos humanos, muitas vezes, coloca situações em que a norma se mostra incapaz de debelar problemas e, neste caso, se estivermos só habituados a trabalhar com base nela o risco é de ficarmos inertes ou de tomarmos decisões inadequadas e não integrar a participação e a colaboração no desenvolvimento comum.

No âmbito das relações humanas a flexibilização é fundamental. É ela que tem levado as pessoas a compreender umas às outras. Cultivar isso, ajuda os alunos e professores a ajustarem-se ao sistema e às suas funções e tarefas, sob supervisão colegial do director. Augusto Cury, um autor muito lido no mundo das relações humanas, fala muito da flexibilidade no entendimento entre as pessoas, tarefas. Num parágrafo bastante eloquente, o autor diz: “descobri que sempre usara a teoria dos pontos finais em minha história e não a teoria das vírgulas. Alguém me frustrava? Eliminava-o, colocava um ponto final no relacionamento. Alguém me feria? Anulava-o. Enfrentava um obstáculo? Mudava de trajectória. Meu projecto estava com problemas? Substituía-o. Sofria uma perda? Virava as costas”. (Cury, 2010, p.23).

Queremos entender que Cury está a oferecer uma pauta de comportamento de um líder cuja maneira de trabalhar não conhece flexibilidade. Um líder flexível não é aquele que dá todos os dias a mesma receita, é aquele atua como facilitador, porque a flexibilidade, outra coisa não é senão a capacidade de saber refazer o programado quando se descobre que o outro lado não está em condições de acolhê-lo com simpatia. Ao contrário de se prender ao estipulado, ordenado, a flexibilidade permite fazer o que convém, ainda que não esteja plasmado no regulamento. É por isso que as lideranças que não são flexíveis dificilmente conseguem ser inovadoras.

Em definitivo, no contexto da escola, uma liderança burocrática deve dar lugar a uma liderança flexível, exactamente porque o escopo da escola é a educação e esta exige flexibilidade.

Em sintonia com o exposto, na componente empírica do trabalho decidimos colocar a ênfase sobre a promoção de relações interpessoais, característica dominante do estilo de liderança democrática. Isso porque acreditamos que a participação no processo educativo e na escolarização em particular é um meio de conseguir reunir sinergias para garantir o sucesso dos alunos e com isso, o sucesso nas relações de partilha e cooperação, para a tomada de decisão e execução das actividades, entre todos os envolvidos (d direcção, professores, alunos, pais, só para citar os mais importantes).

Da relação nula à relação baseada em diálogo construtivo...

Compreendemos que “a liderança de que se exige na escola actual tem de assumir valores como o diálogo, a ética, a democracia, a liberdade, o compromisso, a confiança, o trabalho colaborativo em equipa, a partilha de ideias e de informação válidas” (Tumbula, 2012, p. 100). O autor fala de direcção de escola baseada em valores. É interessante que no texto que citamos ele coloca o diálogo em primeiro lugar. De facto, hoje, nas sociedades ditas democráticas, o diálogo costuma ser apontado como o caminho para a resolução de muitos problemas. Isto significa dizer que no âmbito da escola, por exemplo, a direcção da instituição deve procurar cultivar um clima de relação em que o diálogo seja a palavra de ordem. Falamos aqui de um diálogo franco aberto e transparente.

Não estamos a falar de imposição em que aquele que detém o poder limita-se a prestar informações e a exigir reacções que considera consentâneos. Estamos a falar de diálogo, na relação em que aquele que detém o poder dentro da instituição estabelece e é capaz de manter os membros dentro da instituição. Por isso, não será um tipo de relação que se limita a saudação do líder, por vezes, sem olhar para os subordinados. Propomos um tipo de relação em que o líder sabe intuir quando dentro da instituição algo não vai bem, e procura dialogar para que seja encontrada uma solução democraticamente.

Estamos a insistir no clima de relação que se nutre do diálogo participativo, exactamente porque estamos na escola onde não há máquinas, mas pessoas. Trabalhar com máquinas acaba por ser mais fácil porque as máquinas não sentem, por isso não se emocionam, ao contrário das pessoas. Lidar com pessoas é muito exigente, ainda mais nos tempos actuais em que às palavras se devem seguir as acções. Boa Ventura (2010) advoga dentro da instituição escolar, o estabelecimento de um ambiente baseado na aceitação incondicional dos seus membros, um clima de relação em que as pessoas se sentem acolhidas e valorizadas dentro da própria singularidade. Um clima de relação baseado no respeito pela opinião contrária, na paciência em cada um saber esperar pela sua vez, a transparência na hora de falar e de agir; a preocupação em acolher o aluno e outros que entram na escola deve ser a tônica dominante.

Conclui-se reforçando as noções de que a gestão da escola em tempos actuais não deve basear-se na simples regulamentação ou direcção autoritária de cima para baixo (Tumbula, 2012). A direcção de hoje deve saber dialogar com os pares e envolvê-los

sobretudo na busca de soluções para o bom funcionamento da instituição. De que o gestor da escola de hoje deve apostar nas relações humanas, para tentar diminuir o insucesso escolar baseado na relação, na entreajuda e na cooperação por forma de investigar os problemas educativos e partilhar esforços de solução. Que esse diálogo, quer com esses autores, quer com o grupo constituído pelos informantes, nas escolas onde a investigação nos fez chegar permitiu e ajudou a detectar achaques que têm estado na base de alguns resultados negativos que as escolas de Angola em geral têm registado e em particular as escolas estudadas.

Desçamos ao pormenor, conversamos com os informantes e sentimos na pele o pulsar das suas ideias o que permitiu estar perto da realidade e confrontar os conhecimentos adquiridos com a realidade vigente. As conclusões deste diálogo são claras: percebemos que na escola, objecto do nosso estudo, não se pode dizer que tudo está mal, nem que tudo está bem. Na verdade, a investigação conseguiu identificar e mostrar claramente áreas que precisam de ser melhoradas por aqueles que dirigem instituições de ensino. Ficou confirmada a ideia basilar segundo a qual a relação sadia ou doentia entre direcção e pares joga papel capital na hora de colher resultados.

A investigação aconselhou, de modo peremptório, que as direcções de instituições de ensino precisam de saber, ouvir e considerar o ponto de vista de todos os atores educativos; isto não é um favor que estas direcções fazem, senão uma obrigação; reiteramos: ouvir e considerar. Assim, fica definitivamente ultrapassada a maneira de trabalhar e organizar a vida da instituição escolar de modo isolado, sem contar com os pares. Boa ventura diz que as escolas têm a necessidades de líderes flexíveis, capazes de uma liderança colegial e compartilhada e que privilegiem as relações interpessoais entre todos os membros de uma comunidade educativo (Fernando, 2010; Imbamba, 2003).

Entendemos que é preciso que as direcções de escolas façam esforço, no sentido de cultivar relações interpessoais sadias que criem confiança e responsabilidade a ponto de todos lutarem pela mesma causa. O sucesso da escola dependerá também do sucesso da relação entre direcção e pares. Devemos fazer das nossas escolas verdadeiras comunidades educativas, porque como, sabemos, para educar é preciso o concurso de toda a comunidade (Fernando, 2010). Isto tem sentido na medida em que “a educação que queremos construir vive-se em organizações conformadas como comunidades que querem aprender. Aprendem da diversidade dos seus membros e aprendem do meio”

(Jesus, 2005, pág. 85). Nesse sentido, torna-se necessário colher essa diversidade e através do diálogo criar uma visão partilhada (Jesus, 2005).~

A liderança predominante nas instituições de ensino em Angola, em geral, é centralista ou centralizadora e isto foi evidenciado nas três escolas estudadas, nas visões partilhadas pelos estudantes e pelos professores. Nesta perspectiva, defendemos um incremento no estudo dos modelos de liderança educativa e reflexões práticas, no contexto angolano, que possam contribuir para debater as dificuldades que as lideranças colocam ao sucesso educativo e à participação no interior das escolas, de modo a que se possa implementar modelos de liderança mas flexíveis e capazes de integrar a opinião da comunidade escolar no sentido da melhoria da gestão e dos processos de formação escolar, bem como a satisfação de professores e alunos na realização dos seus projectos pessoais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvaro M, C. H. (2004). *Fracasso Escolar, uma perspectiva Multicultural*. S. Paulo: Armeted editora.
- Ana Maria Sotomayor, J. R. (2013). *Princípio de Gestão das Organizações*. Lisboa: Editora Rei livros.
- Bergamini, C. W. (1994). *Liderança. A administração do sentido. Revista de administração de Empresas*. S. Paulo
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora.
- Carnegie, D. (2012). *Como ser um Líder eficaz*. Lisboa: Primebooks.
- Cury, A. (2010). *O vendedor de sonhos e a revolução dos anónimos*. Lisboa: Audio livros.
- Editorial, G. d. (2012). *Dicionário Integral de Lingua Portuguesa*. Luanda: Testo editores.
- Fernando, B. V. (2010). *A escola católica em Angola e o desafio da construção da comunidade educativa*. Italia: edizioniviverein.
- Figueiredo, J. S. (2014). *A escola continua aqui. Intervenção educativa em contexto hospitalar*. (Tese de doutoramento em educação). Porto: Universidade Portucalense.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito- Teoria e prática*. Oeiras: Celta editora.
- Goleman, D. (2013). *Como ser um Líder. A importância da inteligência emocional*. Lisboa
- Hill, M. M. e Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: edições silabo.
- Idalberto. C. (2000). *A administração teoria, processo e prática*. São Paulo. peasoneducation do Brasil

- Imbamba, J. M. (2003). *Uma nova cultura para mulheres e homens novos*. Angola: Edições de Angola.
- Jesus, C. D. (2005). *Proposta educativa Teresiana*. Braga: Diário do Minho, Lda
- Lima, L. C.(2001) *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: cortez
- Muñiz, B. M. (2002). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto editora
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2013). *Sociologia da Educação e Administração escolar*.Porto: Porto editora
- Robert, T. G. (1960). *Principles of Management*. USA: Homewood. III, Richard D. Irwin.
- Teixeira. B.F.E. (1999) *A educação do homem segundo Platão*. S. Paulo: editoração paulus.
- Tumbula, S. H. (2012). *Culturas organizacionais e Liderança nas Escolas. A gestão por valores*. Luanda: Texto editores.
- Veiga, A. (2005). *A educação hoje*. Lisboa: Editorial Perpétuo Socorro.

Documento consultado

(2008). *Diário da República de Angola*. I série- N.40. Luanda

ANEXOS

Anexo I

Questionário dirigido aos professores

Caro professor,

Estou a fazer um trabalho académico para concluir o meu mestrado em educação e gostaria de ter a sua participação através do preenchimento do inquérito anónimo com a única finalidade de recolher elementos para a concretização do mesmo. Os dados serão de natureza confidencial pelo que não deve assinar o mesmo.

- 1- Numa reunião em que participam os professores, com a orientação da direcção da escola, para a tomada de decisões importantes da escola. Assinale com X de 1 a 4 a opção que considera aplicável, sendo: **1.** Nunca, **2.** Às vezes, **3.** A maior parte das vezes, **4.** Sempre.

	1	2	3	4
1.1.A direcção da escola decide e comunica os resultados				
1.2.A direcção expõe o problema e comunica a decisão tomada				
1.3.A direcção expõe o problema e ouve opiniões dos professores				
1.4.A direcção comunica a decisão tomada e pergunta se está tudo claro				
1.5.A direcção começa por colher opiniões				
1.6.A tomada de decisão é feita mediante consensos				

1.7.Caso não tenha encontrado uma resposta de acordo com a sua opinião, exprima-a aqui _____

- 2- Na relação dos encarregados de educação com a direcção da escola. Assinale com X de 1 a 4 a opção que considera aplicável, sendo: **1.** Nunca, **2.** Às vezes, **3.** A maior parte das vezes, **4.** Sempre.

	1	2	3	4
2.1.Diante de questões importantes a direcção chama os encarregados de educação (E.Ed), para os ouvir				
2.2.Diante de questões importantes a direcção chama os (E.Ed), para informar decisões tomadas				
2.3.A Os E.Ed são ouvidos, mas é a direcção que decide				
2.4.A direcção comunica a decisão tomada e pergunta se está tudo claro				
2.5.A direcção não acolhe com agrado as opiniões dos pares e tenta integra-las nas decisões				

2.6. Caso não tenha encontrado uma resposta de acordo com a sua opinião, exprima-a aqui _____

- 3- Que mudanças podem ser propostas para o melhoramento da qualidade de ensino na sua escola? Assinale com X de 1 a 2 a opção que considera aplicável, sendo: **1.** Sim, **2.** Não

	1	2
3.1.A direcção seja mais centralista, controlando tudo		
3.2.A direcção conte com o apoio de todos os atores educativos (A.Ed)		
3.3.A direcção use o diálogo na resolução de questões		
3.4.A direcção deve ser acolhedora, disposta a ouvir e a integrar a opinião de E.Ed		

3.5. Caso não tenha encontrado uma resposta de acordo com a sua opinião, que mudança acha que se deveria fazer? _____

- 4- Que tipo de relação advoga, entre direcção e pares, que produziria resultados satisfatórios para a escola onde trabalha? Assinale com X de 1 a 2 a opção que considera aplicável, sendo: **1.** Sim, **2.** Não

	1	2
4.1.Relação baseada na colaboração mútua		
4.2.Relação baseada num clima de partilha e diálogo		
4.3.Relação que dá muito espaço a palavra da direcção		
4.4.A direcção comunica a decisão tomada unilateralmente		
4.5.Relação piramidal (tudo depende da direcção)		

4.6. Caso não tenha encontrado uma resposta de acordo com a sua opinião, exprima-a aqui _____

Muito obrigado pela sua colaboração

Anexo II

Questionário dirigido aos Estudantes

Caro estudante,

Estou a fazer um trabalho académico para concluir o meu mestrado em educação e gostaria de ter a tua participação através do preenchimento do inquérito anónimo com a única finalidade de recolher elementos para a concretização do mesmo. Os dados serão de natureza confidencial pelo que não deve assinar o mesmo.

1 - Como se vive o relacionamento entre direção e os estudantes? Assinala com X de 1 a 4 a opção que consideras aplicável, sendo: **1.** Nunca, **2.** Às vezes, **3.** A maior parte das vezes, **4.** Sempre.

1.1.	A direção ouve os estudantes				
1.2.	A direção limita-se a aplicar sanções aos estudantes				
1.3.	A direção facilita o relacionamento com os estudantes				
1.4.	A direção cria espaço de intervenção aos estudantes				
1.5.	A direção respeita as opiniões dos estudantes				
1.6.	As decisões são tomadas sempre para proporcionar melhor atendimento aos estudantes perante as necessidades educativas que apresentam				

1.7. Caso não tenhas encontrado uma resposta de acordo com a tua opinião, exprima-a aqui

2- Como consideras o relacionamento entre direção e os professores? Assinale com X de 1 a 2 a opção que considera aplicável, sendo: **1.** Sim, **2.** Não

2.1.	Relação baseada na colaboração mútua		
2.2.	Relação baseada num clima de partilha e diálogo		
2.3.	Relação que dá muito espaço a palavra da direção		
2.4.	Relação piramidal (tudo depende da direção)		
2.5.	Existe uma atenção para cada professor, sem perder em vista o grupo		
2.6.	Os professores são tratados de igual modo		
2.7.	Os professores não estão comprometidos com a escola e o ensino		

2.8. Caso não tenhas encontrado uma resposta de acordo com a tua opinião, exprima-a aqui

3-A teu ver, porque há dificuldades de aprendizagem na tua escola? Assinala com X de 1 a 2 a opção que consideras aplicável, sendo: **1.** Sim, **2.** Não

3.1.	As decisões importantes devem ser tomadas para criar meios de apoio aos estudantes		
3.2.	Os dirigentes devem ser mais dialogantes e envolver as necessidades dos estudantes nas decisões		
3.3.	Os estudantes devem ser representados nos órgãos de direção		
3.4.	Os professores devem centrar o ensino nos problemas dos estudantes		
3.5.	A Escola devia trabalhar em conjunto com os pais		
3.6.	Os dirigentes deveriam ter mais apoio dos professores em assuntos educativos para além das aulas		

3.7. Caso não tenhas encontrado uma resposta de acordo com a tua opinião, exprima-a aqui

4- A que se devem os resultados negativos que a tua escola tem registado? Assinala com X de 1 a 4 a opção que consideras aplicável, sendo: **1.** Nunca, **2.** Às vezes, **3.** A maior parte das vezes, **4.** Sempre.

4.1. Fraca relação entre estudantes e direção				
4.2. Excessiva burocracia				
4.3. Falta relação entre direção e E.Ed				
4.4. Falta de estudo				
4.5. Falta de interesse pelas matérias				
4.6. Falta de meios ou recursos escolares na escola				
4.7. Dificuldades económicas familiares				
4.8. Muitas matérias difíceis				
4.9. Professores têm dificuldades em dar as aulas				
4.10. Professores não puxam pelos alunos				
4.11. Professores não dialogam com os estudantes				
4.12. Professores só se interessam pelos testes				
4.13. O estudante não participa muito das aulas				
4.14. Professores não dão valor à participação e não motivam os estudantes				

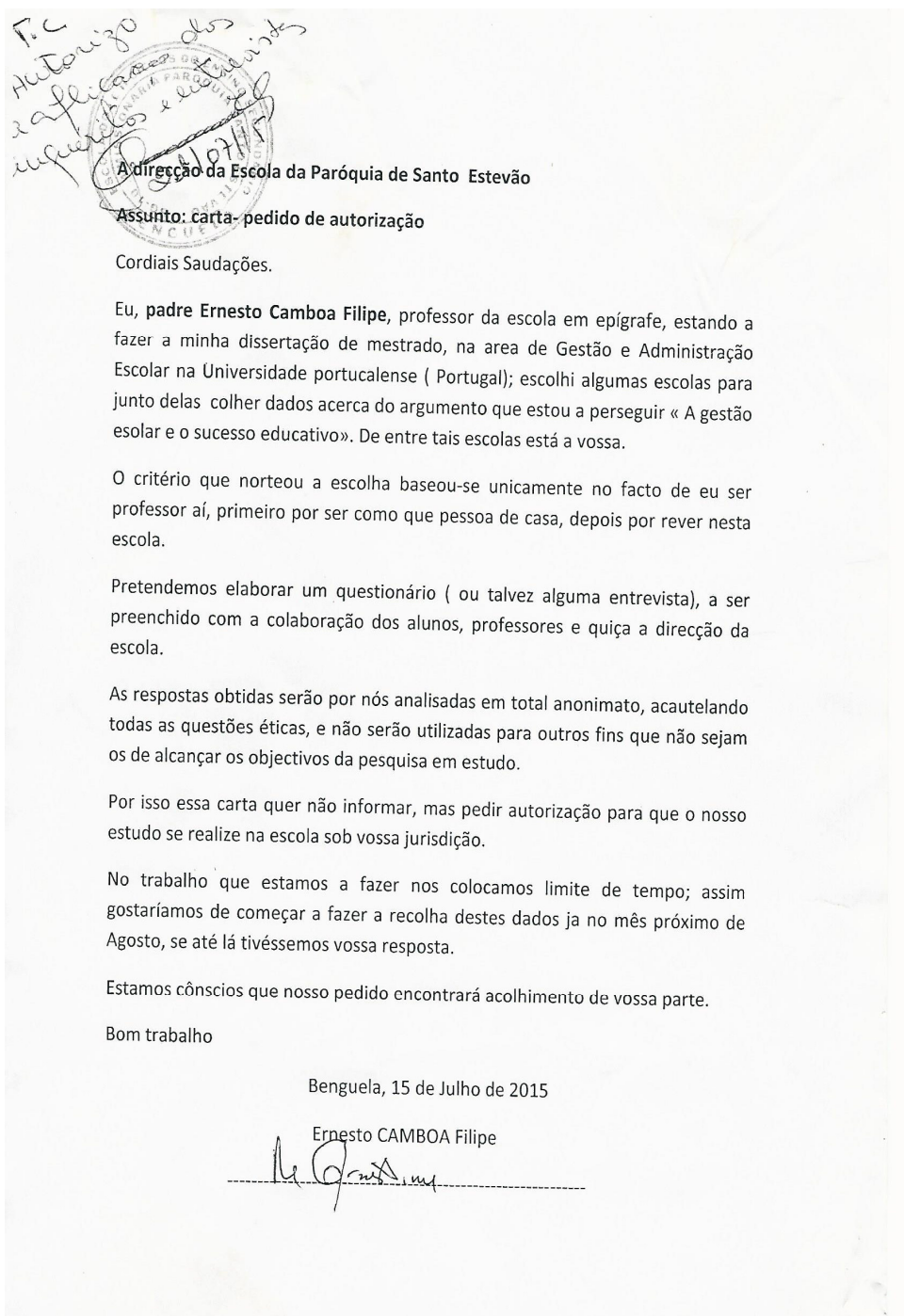
4.15. Caso não tenhas encontrado uma resposta de acordo com a tua opinião, exprima-a aqui

5- Que tipo de liderança seria geradora de sucesso na tua escola? Assinala com X de 1 a 2 a opção que consideras aplicável, sendo: **1.** Sim, **2.** Não

5.1. Uma liderança promotora de diálogo, flexível, que prima pela colaboração com os pares (colegial)		
5.2. Uma liderança piramidal (direção a tudo decide)		
5.3. Uma liderança que ouve os pares mais toma a decisão sem considerar as suas opiniões		

Obrigado pela tua colaboração.

Anexo III



Anexo IV

Os resultados estatísticos

Dos estudantes (ETC)

A- Relacionamento entre direcção e estudantes

Quadro 1. Item. Ouvir

Total de Inquiridos			58
Às vezes	Nunca	A maior parte das vezes	sempre
17	15	14	12
30%	26%	24%	20%

Quadro 2. Item. Aplicação de castigos

Total de Inquiridos			58
As vezes	Sempre	A maior parte das vezes	Nunca
20	17	13	8
35%	29%	22%	14%

Quadro 3. Item. Facilitação de relacionamento com os estudantes

Total de Inquiridos			58
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
29	17	8	4
50%	30%	13%	7%

Quadro 4. Item. Criação de espaço de Intervenção

Total de Inquiridos			58
As vezes	A maior parte das vezes	Nunca	Sempre
28	17	11	2
48%	29%	20%	3%

Quadro 5. Item . Se a direcção respeita opinião dos estudantes

Total de Inquiridos			58
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
30	19	5	4
52%	33%	8%	7%

Quadro 6. Item. Decisões tomadas a favor dos estudantes

Total de Inquiridos			58
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
29	24	3	2
50%	41%	6%	3%

B- Relação entre direcção e professores

Quadro 7. Item .Uma relação baseada na colaboração mútua

Total de Inquiridos	58
Sim	Não
49	9
85%	15%

Quadro 8. Item. Uma relação baseada no clima de diálogo

Total de Inquiridos	58
Sim	Não
35	23
60%	40%

Quadro 9. Item. Uma relação que dá espaço á palavra da direcção

Total de Inquiridos	58
Sim	Não
53	5
92%	8%

Quadro 10. Item. Uma relação piramidal

Total de Inquiridos	58
Sim	Não
54	4
93%	7%

Quadro 11. Item. Existe atenção especial para cada professor

Total de Inquiridos	58
Sim	Não
28	30
49%	51%

Quadro 12. Item .Se os professores são tratados de igual modo

Total de Inquiridos		58
Sim	Não	
39	19	
68%	32%	

Quadro 13. Item. Se os professores estão descomprometidos com a escola

Total de Inquiridos	58
Sim	Não
28	30
49%	51%

C- Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem

Quadro 14. Item .Decisões tomadas a favor dos estudantes

Total de Inquiridos	58
Sim	Não
56	2
96%	4%

Quadro 15. Item. Os dirigentes deviam ser mais dialogantes

Total de Inquiridos	58
Sim	Não
51	7
89%	11%

Quadro 16. Item .Os estudantes representados nos órgãos de direcção

Total de Inquiridos	58
Sim	Não
51	7
88%	12%

Quadro 17. Item. Centralização do ensino nos problemas dos alunos

Total de Inquiridos	58
Sim	Não
53	5
92%	8%

Quadro 18. Item. A escola devia trabalhar com os pais

Total de Inquiridos	58
Sim	Não
55	3
95%	5%

Quadro 19. Item. Os dirigentes deviam contar com apoio dos professores

Total de Inquiridos	58
Sim	Não
52	6
90%	10%

D- Resultados negativos da escola

Quadro 20. Item. Fraca relação entre direcção e escola

Total de Inquiridos			58
As vezes	A maior parte das vezes	Sempre	Nunca
22	18	15	3
39%	31%	26%	4%

Quadro 21. Item .Excessiva burocracia

Total de Inquiridos			58
As vezes	A maior parte das vezes	Sempre	Nunca
31	17	6	4
53%	30%	10%	7%

Quadro 22. Item .Falta de relação entre direcção e encarregados

Total de Inquiridos			58
As vezes	A maior parte das vezes	Sempre	Nunca
28	17	9	4
49%	29%	16%	6%

Quadro 23. Item. Falta de estudo

Total Inquiridos			58
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
30	17	6	5
51%	30%	11%	8%

Quadro 24. Item. Falta de interesse pelas matérias

Total de Inquiridos			58
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
34	11	10	3
60%	20%	16%	4%

Quadro 25. Item. Falta de meios escolares

Total de Inquiridos			58
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
19	17	11	11
33%	28%	20%	19%

Quadro 26. Item. Dificuldades económicos e familiares

Total de Inquiridos			58
As vezes	A maior parte das vezes	Sempre	Nunca
23	18	11	6
40%	31%	20%	9%

Quadro 27. Item. Professores têm problemas em dar aulas

Total de Inquiridos			58
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
23	19	12	4
39%	33%	21%	7%

Quadro 28. Item. Professores não puxam pelos alunos

Total de Inquiridos			58
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
13	23	12	10
22%	40%	21%	17%

Quadro 29. Item. Professores não dialogam com os alunos

Total de Inquiridos			58
As vezes	A maior parte das vezes	Sempre	Nunca
26	17	11	4
44%	30%	20%	6%

Quadro 30. Item. Professores preocupados com os testes

Total de Inquiridos			58
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
19	17	17	5
32%	30%	30%	8%

Quadro 31. Item. Estudantes não participam das aulas

Total de Inquiridos			58
As vezes	A maior parte das vezes	Nunca	Sempre
7	23	17	11
12%	40%	28%	20%

Quadro 32. Item. Professores não motivam os alunos

Total de Inquiridos			58
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
33	16	8	1
57%	27%	13%	3%

E- Liderança geradora de sucesso**Quadro 33. Item. Liderança promotora de diálogo**

Total de Inquiridos		58
Sim		Não
55		3
95%		5%

Quadro 34. Item. Liderança piramidal

Total de Inquiridos		58
Sim		Não
1		57
2%		98%

Quadro 35. Item. Liderança que ouve pares

Total de Inquiridos		58
Sim		Não
32		26
55%		45%

Dos professores

A- Relação entre direcção e professores

Quadro 36. Item. Direcção decide sozinha e comunica resultados

Total de Inquiridos			25
As vezes	Nunca	A maior parte das vezes	Sempre
12	7	5	1
48%	30%	21%	1%

Quadro 37. Item. Direcção expõe o problema e comunica decisão

Total de Inquiridos			25
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
13	7	4	1
50%	30%	16%	4%

Quadro 38. Item. Direcção ouve opiniões

Total de inquiridos			25
As vezes	Nunca	A maior parte das vezes	Sempre
7	7	6	5
30%	28%	22%	20%

Quadro 39. Item. Direcção comunica opinião tomada unilateralmente

Total de Inquiridos			25
As vezes	A maior parte das vezes	Sempre	Nunca
15	5	4	1
59%	20%	19%	2%

Quadro 40. Item. Direcção colhe opiniões

Total de Inquiridos			25
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
10	7	4	4
40%	30%	16%	14%

Quadro 41. Item. Tomada de decisões de modo consensual

Total de Inquiridos			25
As vezes	A maior parte das vezes	Sempre	Nunca
17	5	2	1
65%	20%	10%	5%

B- Direcção e encarregados de educação

Quadro 42. Item. Encarregados de educação chamados e ouvidos

Total de Inquiridos			25
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
10	7	5	3
39%	30%	20%	11%

Quadro 43. Item. Direcção chama para informar decisões

Total de Inquiridos			25
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	
19	5	1	
78%	19%	3%	

Quadro 44. Item. Direcção não acolhe com agrado opiniões de pares

Total de Inquiridos			25
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
15	5	3	2
60%	21%	10%	9%

C - Mudanças a serem propostas**Quadro 45. Item. Direcção devia ser mais centralista**

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
15	10	
60%	40%	

Quadro 46. Item. Direcção devia contar com apoio de atores

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
22	3	
90%	10%	

Quadro 47. Item. Direcção devia optar pelo diálogo

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
24	1	
95%	5%	

Quadro 48. Item. Direcção devia ser mais acolhedora

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
22	3	
90%	10%	

D- Relação desejável entre direcção e professores**Quadro 49. Item. Relação baseada na colaboração mútua**

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
25		
100%		

Quadro 50. Item. Relação baseada na partilha e no diálogo

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
25		
100%		

Quadro 51. Item. Direcção comunica decisão tomada unilateralmente

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
12	12	
50%	50%	

Quadro 52. Item. Relação piramidal

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
3	22	
10%	90%	

Dos estudantes (EPSE)**A- Relacionamento entre direcção e estudantes****Quadro 53. Item. Ouvir**

Total de Inquiridos			46
As vezes	Nunca	A maior parte das vezes	Sempre
36	5	4	1
78%	11%	10%	1%

Quadro 54. Item. Aplicação de castigos

Total de Inquiridos			46
Sempre	A maior parte das vezes	As vezes	Nunca
29	13	3	1
63%	30%	6%	1%

Quadro 55. Item. Se a direcção facilita o relacionamento

Total de Inquiridos			46
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
26	13	4	2
56%	30%	10%	4%

Quadro 56. Item. Se a direcção cria espaço de intervenção para estudantes

Total de Inquiridos			46
As vezes	Nunca	A maior parte das vezes	Sempre
28	10	4	4
61%	21%	10%	8%

Quadro 57. Item. Se a direcção respeita opiniões

Total de Inquiridos			46
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
27	15	3	1
60%	33%	5%	2%

Quadro 58. Item. Se as decisões são tomadas a favor dos alunos

Total de Inquiridos			46
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
38	4	2	2
84%	10%	3%	3%

B- Da relação entre direcção e professores**Quadro 59. Item. Se a relação é baseada na colaboração mútua**

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
38	8	
83%	17%	

Quadro 60. Item. Relação de partilha e diálogo

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
36	10	
79%	21%	

Quadro 61. Item. Relação dá muito espaço á palavra da direcção

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
43	3	
95%	5%	

Quadro 62. Item. Relação piramidal

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
37	9	
80%	20%	

Quadro 63. Item. Se existe atenção para cada professor

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
24	22	
53%	47%	

Quadro 64. Item. Se os professores são tratados de igual modo

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
14	32	
29%	71%	

Quadro 65. Item. Se os professores não estão comprometidos com a escola

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
9	37	
20%	80%	

C- Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem**Quadro 66. Item. Se as decisões são tomadas para criar meios de apoio para os alunos**

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
46		
100%		

Quadro 67. Item. Dirigentes devem ser mais dialogantes

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
31	15	
67%	33%	

Quadro 68. Item. Estudantes devem ser representados nos órgãos de direcção

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
34	12	
75%	25%	

Quadro 69. Item. Centralização do ensino nos problemas dos alunos

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
33	13	
71%	29%	

Quadro 70. Item. Direcção devia trabalhar mais com os pais

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
33	13	
71%	29%	

Quadro 71. Item. Direcção devia contar mais com apoio dos professores

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
38	8	
82%	18%	

D- Resultados negativos da escola**Quadro 72. Item. Fraca relação entre direcção e estudantes**

Total de Inquiridos			46
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
13	13	12	8
30%	29%	25%	16%

Quadro 73. Item. Excessiva burocracia

Total de Inquiridos			46
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
21	13	9	3
45%	30%	20%	5%

Quadro 74. Item. Falta de relação entre direção e encarregados

Total de Inquiridos			46
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
13	18	13	1
29%	39%	30%	2%

Quadro 75. Item. Falta de estudo

Total de Inquiridos			46
A maior parte das vezes	Sempre	As vezes	Nunca
9	18	15	3
20%	40%	33%	7%

Quadro 76. Item. Falta de interesse pelas matérias

Total de Inquiridos			46
As vezes	A maior parte das vezes	Nunca	Sempre
15	13	9	9
33%	27%	20%	20%

Quadro 77. Item. Falta de apoio aos alunos

Total de Inquiridos			46
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
22	13	9	1
48%	30%	20%	2%

Quadro 78. Item. Dificuldades económicas e familiares

Total de Inquiridos			46
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
24	13	5	4
51%	30%	10%	9%

Quadro 79. Item. Matérias muito difíceis

Total de Inquiridos			46
As vezes	sempre	A maior parte das vezes	Nunca
17	15	9	5
37%	33%	20%	10%

Quadro 80. Item. Professores com dificuldades em dar aulas

Total de Inquiridos			46
As vezes	sempre	A maior parte das vezes	Nunca
10	4	9	23
21%	9%	20%	50%

Quadro 81. Item. Professores não puxam pelos alunos

Total de Inquiridos			46
As vezes	A maior parte das vezes	Sempre	Nunca
12	12	12	10
26%	25%	25%	24%

Quadro 82. Item. Professores não dialogam

Total de Inquiridos			46
As vezes	A maior parte das vezes	Sempre	Nunca
16	13	13	4
33%	29%	28%	10%

Quadro 83. Item. Professores ficam muito nos testes

Total de Inquiridos			46
As vezes	A maior parte das vezes	Sempre	Nunca
25	9	9	3
53%	20%	20%	7%

Quadro 84. Item. Alunos fogem das aulas

Total de Inquiridos		46
As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
23	13	10
49%	30%	21%

E- Liderança geradora de sucesso**Quadro 85. Item. Liderança promotora de diálogo**

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
40	6	
88%	12%	

Quadro 86. Item. Liderança piramidal

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
3	43	
7%	93%	

Quadro 87. Item. Liderança que ouve pares, tomando decisões sem considerar opiniões

Total de Inquiridos		46
Sim	Não	
13	33	
30%	70%	

Dos Professores

A- Relação entre direção e professores

Quadro 88. Item. Direção decide e comunica resultados

Total de Inquiridos			25
As vezes	A maior parte das vezes	Sempre	Nunca
18	1	1	5
71%	5%	4%	20%

Quadro 89. Item. Direção expõe o problema e comunica decisão

Total de Inquiridos		25
Sempre	A maior parte das vezes	As vezes
15	5	5
58%	22%	20%

Quadro 90. Item. Direção expõe o problema e ouve opiniões

Total de Inquiridos			25
A maior parte das vezes	Sempre	As vezes	Nunca
16	5	2	2
63%	22%	8%	7%

Quadro 91. Item. Direção comunica decisão e pergunta se está claro

Total de Inquiridos			25
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
15	5	3	2
61%	20%	10%	9%

Quadro 92. Item. Direção colhe opiniões

Total de Inquiridos			25
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
12	9	3	1
49%	38%	11%	2%

Quadro 93. Item. Direção toma decisões mediante consenso

Total de Inquiridos			25
As vezes	Sempre	A maior parte das vezes	Nunca
5	12	5	3
23%	47%	20%	10%

B- Relação entre direção e encarregados

Quadro 94. Item. Direção chama encarregados de educação

Total de Inquiridos			25
As vezes	Sempre	A maior parte das vezes	Nunca
15	5	4	1
60%	20%	18%	2%

Quadro 95. Item. Direção só chama para informar decisões

Total de Inquiridos			25
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	
22	2	1	
91%	5%	4%	

Quadro 96. Item. Encarregados ouvidos, mas direção decide

Total de Inquiridos			25
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
20	3	1	1
83%	10%	4%	3%

Quadro 97. Item. Direção comunica decisão e pergunta se está clara

Total de Inquiridos				25
A maior parte das vezes	As vezes	Sempre	Nunca	
8	8	5	4	
34%	30%	20%	16%	

Quadro 98. Item. Direção não acolhe com agrado opiniões

Total de Inquiridos			25
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
15	5	3	2
60%	20%	11%	9%

C- Mudanças a serem Propostas

Quadro 99. Item. Direção devia ser mais centralista

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
4	21	
15%	85%	

Quadro 100. Item. Direção devia contar mais com apoio de atores

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
25		
100%		

Quadro 101. Item. Direção devia optar mais pelo diálogo

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
23	2	
93%	7%	

Quadro 102. Item. Direção devia ser acolhedora

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
24	1	
96%	4%	

D- Relação desejável entre direção e professores**Quadro 103. Item. Baseada na colaboração mútua**

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
24	1	
95%	5%	

Quadro 104. Item. Baseada no clima de diálogo

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
25		
100%		

Quadro 105. Item. Que dá espaço á palavra da direção

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
5	20	
20%	80%	

Quadro 106. Item. Direção comunica decisão tomada sozinha

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
9	17	
35%	65%	

Quadro 107. Item. Relação piramidal

Total de Inquiridos		25
Sim	Não	
	25	
	100%	

Dos Estudantes (EFP)**A- Do relacionamento entre direção e estudantes****Quadro 108. Item. Ouvir**

Total de Inquiridos		35
As vezes	Sempre	A maior parte das vezes
18	1	16
51%	1%	48%

Quadro 109. Item. Aplicação de castigos

Total de Inquiridos			35
A Maior parte das vezes	As vezes	Sempre	Nunca
18	10	6	1
51%	30%	19%	2%

Quadro 110. Item. Se a direção facilita o relacionamento

Total de Inquiridos			35
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
12	10	8	4
36%	30%	22%	12%

Quadro 111. Item. Se a direção cria espaço de intervenção

Total de Inquiridos			35
As vezes	Nunca	A maior parte das vezes	Sempre
17	14	2	2
50%	40%	5%	5%

Quadro 112. Item. Se a direção respeita opinião dos estudantes

Total de Inquiridos			35
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
25	7	2	1
72%	20%	5%	3%

Quadro 113. Item. Se as decisões são tomadas a favor dos alunos

Total de Inquiridos			35
A maior parte das vezes	As vezes	Sempre	Nunca
16	10	7	2
44%	30%	20%	6%

B- Relacionamento entre direção e professores**Quadro 114. Item. Baseada na colaboração mútua**

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
21	14	
60%	40%	

Quadro 115. Item. Baseada num clima de diálogo e partilha

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
17	17	
50%	50%	

Quadro 116. Item. Que dá muito espaço a palavra da direção

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
28	7	
80%	20%	

Quadro 117. Item. Piramidal

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
27	8	
77%	23%	

Quadro 118. Item. Professores tratados de igual modo

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
11	23	
34%	66%	

Quadro 119. Item. Professores não estão comprometidos com a escola

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
17	17	
50%	50%	

C- Dificuldades no processo de ensino e aprendizagem**Quadro 120. Item. Decisões tomadas para criar meios de apoio aos alunos**

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
27	8	
76%	24%	

Quadro 121. Item. Dirigentes deviam ser mais dialogantes

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
29	6	
83%	17%	

Quadro 122. Item. Estudantes deviam ser representados nos órgãos de direção

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
34	1	
98%	2%	

Quadro 123. Item. Centrar o ensino nos problemas dos alunos

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
31	4	
90%	10%	

Quadro 124. Item. Direção devia trabalhar mais com os pais

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
30	5	
88%	12%	

Quadro 125. Item. Direção devia contar mais com os professores

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
23	12	
66%	34%	

D- Resultados negativos da escola**Quadro 126. Item. Fraca relação entre direção e estudantes**

Total de Inquiridos			35
A maior parte das vezes	As vezes	Sempre	Nunca
12	9	7	7
33%	27%	20%	20%

Quadro 127. Item. Excessiva burocracia

Total de Inquiridos			35
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
14	11	7	3
40%	30%	20%	10%

Quadro 128. Item. Falta de relação entre direção e encarregados

Total de Inquiridos			35
Sempre	As vezes	A maior parte das vezes	Nunca
22	6	4	3
62%	16%	14%	8%

Quadro 129. Item. Falta de estudos

Total de Inquiridos			35
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
12	11	8	4
33%	29%	24%	14%

Quadro 130. Item. Falta de interesse pelas matérias

Total de Inquiridos			35
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	Sempre
7	10	9	9
20%	29%	26%	25%

Quadro 131. Item. Dificuldades económicas e familiares

Total de Inquiridos			35
A maior parte das vezes	As vezes	Nunca	Sempre
9	14	7	4
26%	40%	20%	14%

Quadro 132. Item. Muitas matérias difíceis

Total de Inquiridos			35
As vezes	Nunca	A maior parte das vezes	Sempre
12	10	11	2
35%	29%	30%	6%

Quadro 133. Item. Professores têm dificuldades em dar aulas

Total de Inquiridos			35
As vezes	Nunca	A maior parte das vezes	Sempre
10	11	7	7
29%	30%	20%	21%

Quadro 134. Item. Professores não puxam pelos alunos

Total de Inquiridos			35
As vezes	Sempre	A maior parte das vezes	Nunca
19	7	7	2
53%	21%	20%	6%

Quadro 135. Item. Professores apostados só em testes

Total de Inquiridos			35
As vezes	Sempre	A maior parte das vezes	Nunca
14	10	10	1
40%	29%	30%	1%

Quadro 136. Item. Alunos não participam das aulas

Total de Inquiridos		35
As vezes	Sempre	A maior parte das vezes
10	12	12
28%	36%	36%

Quadro 137. Item. Professores não motivam os alunos

Total de Inquiridos			35
As vezes	Nunca	A maior parte das vezes	Sempre
10	6	10	9
30%	17%	28%	25%

E- Liderança geradora de sucesso**Quadro 138. Item. Promotora de diálogo**

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
35		
100%		

Quadro 139. Item. Que ouve pares, mas não considera sua opinião

Total de Inquiridos		35
Sim	Não	
31	4	
90%	10%	

Dos professores

A- Da relação entre direção e professores

Quadro 140. Item. Direção decide e comunica os resultados

Total de Inquiridos			16
A maior parte das vezes	As vezes	Sempre	Nunca
7	5	3	1
42%	30%	20%	8%

Quadro 141. Item. Direção expõe o problema e comunica decisão tomada

Total de Inquiridos			16
A maior parte das vezes	As vezes	Sempre	Nunca
6	5	4	1
39%	30%	22%	9%

Quadro 142. Item. Direção expõe o problema e ouve

Total de Inquiridos			16
As vezes	Sempre	A maior parte das vezes	Nunca
5	5	5	1
35%	29%	33%	3%

Quadro 143. Item. Direção comunica decisão e pergunta se está clara

Total de Inquiridos			16
As vezes	Sempre	A maior parte das vezes	Nunca
6	3	4	3
37%	20%	27%	16%

Quadro 144. Item. Direção colhe opiniões

Total de Inquiridos			16
Nunca	As vezes	A maior parte das vezes	
13	2	1	
79%	15%	6%	

Quadro 145. Item. Decisões tomadas mediante o consenso

Total de Inquiridos			16
As vezes	Sempre	A maior parte das vezes	Nunca
5	3	5	3
31%	20%	29%	20%

B- Da relação entre direção e E. ed

Quadro 146. Item. Direção chama

Total de Inquiridos			16
As vezes	Sempre	A maior parte das vezes	Nunca
5	3	4	4
33%	17%	27%	23%

Quadro 147. Item. Direção só chama para informar decisões

Total de Inquiridos			16
As vezes	Nunca	A maior parte das vezes	Sempre
7	3	5	1
44%	20%	30%	6%

Quadro 148. Item. Ouvidos, mas direção decide

Total de Inquiridos		16
A maior parte das vezes	As vezes	Sempre
9	6	1
51%	39%	10%

Quadro 149. Item. Direção comunica decisão e pergunta se está clara

Total de Inquiridos			16
A maior parte das vezes	As vezes	Sempre	Nunca
6	6	3	1
38%	32%	20%	10%

Quadro 150. Item. Direção não acolhe com agrado opiniões

Total de Inquiridos			16
A maior parte das vezes	As vezes	Sempre	Nunca
7	6	2	1
44%	40%	11%	5%

C- Mudanças a ser propostas**Quadro 151. Item. Direção deve ser centralista**

Total de Inquiridos		16
Sim	Não	
3	13	
21%	79%	

Quadro 152. Item. Direção deve contar com opiniões de atores

Total de Inquiridos		16
Sim	Não	
11	5	
66%	34%	

Quadro 153. Item. Direção deve ser mais dialogante

Total de Inquiridos		16
Sim	Não	
13	3	
81%	19%	

Quadro 154. Item. Direção deve ser mais acolhedora

Total de Inquiridos		16
Sim	Não	
13	3	
79%	21%	

D- Relação desejável entre direção e pares**Quadro 155. Item. Baseada na colaboração mútua**

Total de Inquiridos		16
Sim	Não	
14	2	
89%	11%	

Quadro 156. Item. Baseada num clima de diálogo

Total de Inquiridos		16
Sim	Não	
15	1	
96%	4%	

Quadro 157. Item. Que dá espaço a palavra da direção

Total de Inquiridos		16
Sim	Não	
1	15	
9%	91%	

Quadro 158. Item. Direção comunica decisão tomada unilateralmente

Total de Inquiridos		16
Sim	Não	
2	14	
18%	82%	

Quadro 159. Item. Piramidal

Total de Inquiridos		16
Sim	Não	
	16	
	100%	