

Necessidades de formação específica para o exercício do cargo de diretor de escola

Carlos Lopes

Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação

Orientação: Profs. Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins

Outubro, 2015



UNIVERSIDADE PORTUGALENSE

CARLOS LOPES

**Necessidades de formação específica
para o exercício do cargo de diretor de escola**

Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para
obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação

Trabalho realizado sob a orientação das
Professoras Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins



Departamento de Psicologia e Educação

Outubro de 2015

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação, primeiro, a Deus por me ter concedido a vida.

Aos meus familiares, Esposa, Filhos, Irmãos e outros pela compreensão, paciência e colaboração demonstradas ao longo deste percurso de formação.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos aqueles que, de uma forma direta e indireta, contribuíram para a realização desta dissertação. Por isso, cabe-me agradecer:

- À Universidade Portucalense Infante D. Henriques;
- À Coordenadora do curso de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, a Prof.^a Doutora Marta Abelha, pela ajuda prestada e pela simpatia demonstrada ao longo deste percurso;
- Às Profs. Doutoras Marta Abelha e Idalina Martins que orientaram este trabalho com seriedade e rigor científico. Além da disponibilidade e do apoio demonstrados, contribuíram, de forma decisiva, para a materialização deste trabalho;
- Aos professores da CESPU pela sua disponibilidade e participação neste estudo;
- À minha família, esposa e filhos – pelo apoio e compreensão demonstrados.

RESUMO

O presente estudo assume como problemática as necessidades de formação específica para o exercício do cargo de diretor em Escolas Secundárias do Município de Benguela. No sentido de responder a esta problemática de investigação, definiram-se três objetivos, respetivamente: *i)* caracterizar a formação académica e profissional de diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela; *ii)* diagnosticar necessidades de formação de diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela; e *iii)* desenvolver conhecimento sobre necessidade de formação específica para diretores escolares em contexto angolano.

O estudo empírico ocorreu no ano letivo de 2014 e adotou uma natureza predominantemente qualitativa. O inquérito por questionário foi a técnica de recolha de dados privilegiada e foi aplicado a 25 diretores de escolas I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela. A análise estatística simples foi a técnica de tratamento de dados privilegiada.

Os resultados apontaram para o facto de os diretores salientarem necessidades de formação específica ao nível de diferentes dimensões. Em suma, o elevado número de anos de experiência no exercício do cargo, por si só, não garante solução para os desafios que a atual sociedade lhes coloca.

Palavras-chave: Diretor; Desenvolvimento profissional; Necessidades de formação.

ABSTRACT

The problematic of this study are the training needs for the exercise of the post of principal in secondary schools of the city of Benguela. In order to answer this problematic research, we defined three objectives, respectively: *i)* characterize the academic and professional training of school principals of Secondary Education of the city of Benguela; *ii)* diagnose school principals training needs of Secondary Education of the city of Benguela; and *iii)* develop knowledge about the need for specific training for school principals in the Angolan school context.

The empirical study took place in the school year 2014 and adopted a predominantly qualitative nature. The survey questionnaire was the preferred data collection technique and was applied to 25 school principals of Secondary Education schools in the city of Benguela. A simple statistical analysis was the privileged data processing technique.

The results pointed to the fact that the school principals underline needs for specific training on different dimensions. In short, the high number of years of experience in office, by itself, does not guarantee solution to the challenges that modern society puts them.

Key words: School principal, Professional development, Training needs.

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1 Revisão de literatura	15
1. Desenvolvimento profissional e formação docente	15
1.1. Desenvolvimento profissional docente	16
1.2. Supervisão e desenvolvimento profissional docente	20
1.3. Supervisão e formação docente	22
2. O diretor escolar	24
2.1. Desafios do diretor escolar	25
2.2. Competências do diretor escolar	26
2.3. Formação do diretor escolar	28
2.4. Diretor das escolas do I Ciclo de Ensino Secundário angolanas	30
2.5. Perfil do professor do I Ciclo do Ensino Secundário em Angola	32
Capítulo 2 Metodologia	35
3. Enquadramento metodológico	35
3.1. Problema e objetivos de investigação	35
3.2. Natureza do estudo	36
3.3. Seleção dos participantes no estudo	37
3.4. Estratégia de investigação adotada	38
3.5. Técnicas de recolha de dados	38
3.5.1. Inquérito por questionário	38
3.5.2. Análise documental	40
3.6. Técnicas de tratamento de dados	41
3.6.1. Análise estatística simples	41
Capítulo 3 Resultados	43
4. Escolas envolvidas no estudo	43
4.1. A província de Benguela	44
4.2. Organização do sistema educativo angolano	45
4.3. Escolas do Ensino Secundário do I Ciclo do município de Benguela	49
4.3.1. Estrutura organizativa	50
4.3.2. Aspetos socioeconómicos	51

4.3.3. Recursos humanos	51
4.3.4. Recursos físicos e materiais	52
5. Resultados da aplicação do questionário aos diretores	53
5.1. Caracterização pessoal e profissional dos respondentes	53
5.2. Necessidades de formação para o exercício do cargo de diretor	58
Capítulo 4 Discussão de resultados	69
6. Resultados e objetivos	70
6.1. Primeiro objetivo	70
6.2. Segundo objetivo	72
6.3. Terceiro objetivo	77
Conclusões	79
Referências bibliográficas	83
Anexo 1 Pedido de autorização para realização do estudo	87
Anexo 2 Questionário caracterização da escola	88
Anexo 3 Dados da caracterização das escolas	91
Anexo 4 Questionário estudo piloto	98
Anexo 5 Questionário aplicado ao diretor de escola	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização pessoal e profissional dos respondentes.	54
Tabela 2: Especialidades das habilitações acadêmicas dos respondentes.	55
Tabela 3: Formação específica para o exercício do cargo de diretor.	57
Tabela 4: Relação entre dimensões de análise e situações apresentadas.	58
Tabela 5: Necessidades de formação relativas à dimensão <i>Gestão curricular e pedagógica</i> .	59
Tabela 6: Necessidades de formação relativas à dimensão <i>Gestão de projetos educativos</i> .	61
Tabela 7: Necessidades de formação relativas à dimensão <i>Gestão financeira</i> .	61
Tabela 8: Necessidades de formação relativas à dimensão <i>Gestão organizacional e administrativa</i> .	62
Tabela 9: Necessidades de formação relativas à dimensão <i>Gestão de recursos humanos</i> .	63
Tabela 10: Necessidades de formação relativas à dimensão <i>Gestão de recursos físicos</i> .	64
Tabela 11: Necessidades de formação relativas à dimensão <i>Gestão da avaliação de desempenho</i> .	65
Tabela 12: Necessidades de formação relativas à dimensão <i>Gestão de relações interpessoais</i> .	66

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Províncias de Angola – Benguela.	44
Imagem 2: Representação do sistema angolano não superior.	49
Imagem 3: Organograma de uma escola do Ensino Secundário do I Ciclo de Angola.	50

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Motivação profissional para o exercício do cargo de diretor.	56
Gráfico 2: Formação específica para o exercício do cargo de diretor.	57

INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolvido no âmbito do curso de mestrado em Administração e Gestão em Educação da Universidade Infante D. Henrique, visa demonstrar a importância da necessidade de formação específica para o exercício do cargo de diretor das Escolas Secundárias do I Ciclo no município de Benguela, face aos desafios dos processos de ensino e aprendizagem.

Assumindo que o papel do diretor não é apenas burocrático mas também pedagógico sem, contudo, interferir ou invadir o espaço do professor, questionamos a necessidade do diretor escolar possuir formação específica para o exercício do cargo. Sobretudo, quando este facto não é valorizado no contexto educativo angolano pelas instituições públicas, onde os diretores são nomeados por propostas políticas e não pela sua formação, enquanto factor de relevo para assumir o exercício dessa função.

Considerado um elemento decisivo na implementação de dinâmicas de trabalho escolares, o diretor assume um papel e funções fundamentais no contexto da organização escolar. Neste sentido, consideramos que a temática da direcção escolar em contexto angolano merece ser estudada e aprofundada, designadamente no levantamento de necessidades de formação que diretores sentem no exercício das suas funções de administração e gestão escolar.

O interesse pela investigação nesta área das necessidades de formação para o exercício do cargo de diretor de escola, está intimamente relacionada com a nossa trajetória profissional, uma vez que exercemos o cargo de diretor de recursos humanos da área da educação do município de Benguela. Assim, conhecemos e reconhecemos a importância do papel do diretor de escola, enquanto elemento central da administração e gestão escolar.

Nesse sentido, balizámos o nosso estudo à temática necessidades de formação específica para o exercício do cargo de diretor em Escolas Secundárias do Município de Benguela.

Na base do exposto formulou-se o seguinte problema de investigação:

Quais as necessidades de formação específica dos diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela?

Na tentativa de dar resposta ao problema de investigação delinear-se os objetivos de investigação que a seguir se apresentam:

- 1) Caracterizar a formação académica e profissional de diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela;*
- 2) Diagnosticar necessidades de formação de diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela;*
- 3) Desenvolver conhecimento sobre necessidade de formação específica para diretores escolares em contexto angolano.*

O estudo empírico adotou uma natureza predominantemente qualitativa, em que a técnica de recola de dados privilegiada foi o inquérito por questionário, tendo a análise documental assumido um papel complementar. A análise estatística simples, com recurso a Excel, foi a técnica de tratamento de dados selecionada.

A organização formal do nosso trabalho encontra-se estruturada em quatro capítulos, precedidos por uma *Introdução* e rematados pela *Conclusão*. Seguem-se as *Referências Bibliográficas* e um conjunto de *Anexos* com elementos que procuram complementar a descrição do estudo realizado.

No capítulo 1: ***Revisão de literatura*** – Aborda-se num primeiro ponto o *Desenvolvimento profissional e formação docente*, onde se afloram estes conceitos, se aborda a supervisão e os seus contributos para a formação docente. No segundo ponto aborda-se *O diretor escolar*, onde se alude aos desafios que se colocam a estes profissionais, às competências inerentes ao exercício do cargo, às questões da formação destes profissionais e se dá a conhecer a perspetiva normativa/legislativa do diretor de escola e do professor do I Ciclo de Ensino Secundário em Angola.

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

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

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

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

CAPÍTULO 1 | REVISÃO DE LITERATURA

Pretende-se com este capítulo, fazer uma abordagem à temática do desenvolvimento profissional e da formação docente, referindo aspetos como o desenvolvimento profissional docente, a supervisão e os processos supervisivos, as inter-relações entre a supervisão e a formação docente.

Abordaremos, ainda, a temática do diretor escolar, designadamente aflorando aspetos como os desafios que se lhe colocam, as competências inerentes ao exercício do cargo, a formação que recebe e as questões relacionadas com o diretor das escolas do I Ciclo de Ensino Secundário angolanas, quer na perspetiva normativa/legislativa quer na perspetiva prática.

1. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Em consonância com Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional é um processo individual e/ou coletivo realizado na escola que permitirá o desenvolvimento de saberes e de competências profissionais dos docentes, com recurso a diferentes experiências formais e informais. Como tal, este tipo de desenvolvimento está diretamente influenciado pela vida pessoal e profissional de cada indivíduo, assim como pelas políticas e contextos escolares inerentes ao desenvolvimento da atividade profissional de cada um. (Day, 2001).

Neste sentido, o desenvolvimento profissional é fundamental para a garantia e aperfeiçoamento da qualidade do desempenho dos professores e dos diretores escolares. Day (2001) adota um conceito de desenvolvimento profissional que engloba a aprendizagem pessoal, as oportunidades de desenvolvimento profissional, ainda que sejam informais, e as oportunidades formais traduzidas em atividades de treino e de formação contínua, quando afirma que “o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da

escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula.” (Day, 2001, p. 20).

No entanto, ao longo do exercício das suas funções, os docentes depararam-se com uma elevada heterogeneidade de alunos (diferentes experiências de vida, linguagem, culturas, estilos de aprendizagem, capacidades e motivações), perante os quais têm que responder a uma diversidade de novos problemas, facto que implica a aquisição de novos conhecimentos e competências.

Assim, neste capítulo iremos focalizar a nossa análise no desenvolvimento profissional docente, relacionando-o com a supervisão e os processos supervisivos e terminaremos com uma abordagem que interrelaciona a supervisão com a formação docente.

1.1. Desenvolvimento profissional docente

A conceptualização de ‘desenvolvimento’ remete para um processo contínuo de mudanças de natureza qualitativa e quantitativa que, ocorrendo ao longo do tempo, resultam das diferentes interações estabelecidas entre os sujeitos e os contextos onde estão inseridos.

Uma primeira constatação remete para a dimensão específica do desenvolvimento profissional docente, enquanto percurso escolhido em detrimento de outras funções sociais disponíveis. Indissociável a esta constatação está a pessoa do professor e “todo um percurso de vida que influencia o modo como prevê e interpreta os acontecimentos” (Alarcão, 2006a, p, 134) e, por conseguinte, para quem a inovação e a mudança tendem a acarretar a alteração de hábitos adquiridos e enraizados, isto é, tensões que afetam a zona de conforto pessoal. Esta perspetiva comporta implicações na conceção dos programas de formação, pois não é uma ação impessoal e alheia ao sujeito; pelo contrário, é um ato pessoal que implica um trabalho do indivíduo sobre si mesmo, sobre as suas conceções e ações. (Morais & Medeiros, 2007). Neste sentido, Day (2001) sustenta que os professores se vão formando, pois a conclusão da formação inicial não é garante de formação.

Em consonância com as abordagens reflexivas, associadas ao campo da formação de professores, reconhecemos a importância do papel ativo que os atores educativos desempenham na formulação de propósitos para o seu desempenho profissional e, por outro lado, entendemos que a produção de conhecimento sobre esta área não é propriedade exclusiva das instituições de ensino superior e/ou dos centros de investigação. Com efeito, a sabedoria da prática, o conhecimento-na-ação (Schön, 1983) e as conceções que sustentam essa sabedoria constituem-se como repertórios passíveis de ser rentabilizados reflexivamente, induzindo a transformações das práticas letivas.

Tendo por referência estudos desenvolvidos nas últimas três décadas, Zeichner (1993, 2008) equaciona o papel da reflexão no processo de desenvolvimento profissional docente. O autor alega que esta estratégia de formação acarreta algumas limitações, em particular quando o enfoque se concentra exclusivamente na avaliação da aplicação das práticas letivas desenvolvidas e/ou se restringe ao espaço da sala de aula, do próprio ensino e da relação com os alunos. Assim, a superação destas limitações da reflexão e a progressiva correlação com o processo de desenvolvimento profissional docente carece de duas ações principais: *i)* o seu enquadramento como prática social, com espaço privilegiado em comunidades de professores onde ocorrem práticas de acompanhamento e apoio ao crescimento mútuo; *ii)* a inter-relação com os propósitos políticos do ato de ensinar, ou seja, a identificação e compreensão dos filtros ideológicos do processo reflexivo. (Zeichner, 1993, 2008).

Com efeito, correlacionar o ato reflexivo com os propósitos políticos da ação de ensinar pressupõe o reconhecimento do seu carácter iminente processual, dado que refletir não se consubstancia como um ato esgotado em si mesmo, mas como um possível percurso de alcançar determinado fim. Paraphrasing Flávia Vieira, a “reflexão profissional não garante, por si só, a qualidade das práticas educativas, na medida em que pode servir diferentes propósitos, incluindo a justificação e o reforço de práticas discriminatórias e antidemocráticas” (2006, p. 16). Assim, emerge a necessidade de construir correlações entre o processo reflexivo e as finalidades políticas e éticas que sustentam o ato educativo.

Day (2001), reportando-se a aspectos de natureza mais processual, afirma que o desenvolvimento profissional contínuo deriva de aprendizagens naturais, ocasionais e/ou de resultados de uma planificação. Segundo o autor, a fonte de aprendizagem natural dos professores é a experiência; porém reconhece que a aprendizagem sustentada apenas na experiência poderá tender a ser limitadora do desenvolvimento profissional.

O autor fundamenta esta posição recorrendo aos três cenários de aprendizagem profissional identificados por Lieberman (1996): *i*) instrução direta (conferências, cursos); *ii*) aprendizagem na escola (amigos críticos, projetos de investigação-ação); *iii*) aprendizagem fora da escola (parcerias escola-universidade ou escolas-centros de desenvolvimento profissional, grupos informais), acrescentando um quarto: *iv*) aprendizagem em contexto de sala de aula.

Estes cenários congregam não só referências aos espaços e aos tempos em que a aprendizagem ocorre, mas, igualmente, às pessoas que, nesses espaços, participam diretamente (ou não) na aprendizagem do professor, por exemplo investigadores, formadores, pares, alunos, entre outros. O desenvolvimento profissional é um processo que se caracteriza pela interação do sujeito com o que o rodeia, assumindo essa interação particular relevância para a evolução e desenvolvimento do sujeito, integrado em contextos. Além do significado atribuído às diferentes interações, importa destacar a congruência das concepções dos sujeitos sobre o ensino e as concepções da organização, isto é, do contexto organizacional. Na sequência de um estudo sobre oportunidades de aprendizagem em contexto de comunidades, Little, Horn & Bartlett (2002) referem que o grau de compatibilidade entre as concepções individuais e as da comunidade tende a revelar-se proporcional ao grau de empenho dos sujeitos.

Neste sentido, o potencial dessa interação para o crescimento profissional e para uma cultura colegial aponta para a emergência de uma relação aberta e crítica com o trabalho docente, indiciando acréscimos de autonomia profissional e valorizando o conhecimento e as redes relacionais estabelecidas, nas quais os sujeitos se desenvolvem. Nesta perspetiva, da indagação e investigação na e sobre prática emergem problemas reais, dúvidas, tensões, incidentes críticos que são potencialmente promotores do desenvolvimento profissional. Fullan &

Hargreaves salientam que “o mais importante será o tipo de envolvimento e o modo particular como os professores trabalham em conjunto como comunidade” (2001, p. 37). Por sua vez, a articulação do contexto de trabalho docente com o da formação destaca a centralidade do saber e do agir profissionais (Roldão, 2002), potenciando a dimensão formativa das situações de trabalho. (Machado & Formosinho, 2009).

À semelhança da aprendizagem, a formação é um percurso que assume vias formais (frequência de cursos de formação acreditados, por exemplo) e informais (a autoformação, por exemplo). Porém, será sempre um processo individualizado e pessoal de cada professor, cujo sentido “depende das vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente.” (Day, 2001, p. 15).

Deste modo, compreende-se que nem toda atividade seja, por si só, formativa, ainda que integrada em um programa de formação formal. A natureza formativa de uma determinada atividade carece de ser validada e legitimada pelo formando como uma “experiência compensadora e útil.” (Alarcão, 2006a, p. 137). Neste processo concorre, ainda, o que Alarcão designa de “forças em presença” (2006b, p. 307) no contexto imediato do desenvolvimento do professor. Estas forças provêm da relação do contexto imediato com outros contextos, inclusive mais amplos, como o das políticas educativas (Day, 2001), que se assumem como facilitadoras ou condicionadoras da atividade formativa e do desenvolvimento profissional docente.

Assim, o desenvolvimento profissional pressupõe considerar a dimensão profissional e a dimensão pessoal do professor, num processo contínuo (e não como ponto de chegada), consentâneo com as concepções de aprendizagem e de formação, que remetem para o indivíduo e para os contextos e cuja não linearidade é uma característica intrínseca. Os conceitos não apresentam significações únicas e estáticas, pelo que ao desenvolvimento profissional docente subjazem finalidades maiores, entre elas, o bem-estar pessoal e profissional do professor e o acréscimo da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Em suma, o desenvolvimento profissional alicerça-se numa “concepção da autonomia dos professores enquanto manifestação de capacidade colectiva para

conceber e executar, de modo original e atento aos contextos, o trabalho que lhes está confiado, para o avaliar e para o redefinir, sempre que tal se prove necessário.” (Esteves, 2006, p. 246). Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento profissional docente pressupõe implicações, nomeadamente ao nível da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. (Day, 2001; Guskey & Huberman, 1995; Morais & Medeiros, 2007; Zeichner, 1993, 2008). Pelo que, além da dimensão pessoal e profissional, o desenvolvimento profissional docente envolve, igualmente, a dimensão organizacional (Nóvoa, 2002), acarretando reflexos sociopolíticos passíveis de alavancar o desenvolvimento da sociedade, que se pretende democrática e equitativa.

1.2. Supervisão e desenvolvimento profissional docente

A supervisão, perspectivada como processo de compreensão da complexidade dos contextos educativos e de legitimação do desenvolvimento profissional docente, pressupõe uma mudança na forma de estar e equacionar a educação, alinhando-se conceptualmente com o que Day (2001) designa por valores para o futuro, isto é, abertura à participação, à diversidade, ao conflito, à reflexão e aos erros, enquanto dispositivos de integração e inter-relação de saberes. Por outro lado, a transitoriedade das respostas evidencia o carácter provisório e inacabado, a dúvida, a inquietação, a epistemologia da incerteza, caracterizando e definindo esta forma de estar e equacionar a educação, enquanto estado de vigília permanente e, por conseguinte, potenciador de crescimento. (Gonçalves, 2011).

Neste sentido, os processos supervisivos assumem dimensões reguladoras e transformadoras, tendo por referência sujeitos, quadros de referência, objetivos delineados e contextos, ou seja, considerando as idiosincrasias próprias das pessoas dos professores e dos alunos, os objetivos e metas educacionais a alcançar e o(s) respetivo(s) projeto(s) de desenvolvimento concebidos com essa finalidade. Importa salientar que a supervisão é uma visão do sentido, ‘da direção’, conferindo às “práticas educativas a transformação pessoal e social, inscrita nos valores da democracia.” (Vieira, 2006, p. 8). Nesta perspetiva, a mudança na forma de estar e equacionar a educação no contexto do trabalho docente pressupõe a

experimentação e reflexão constantes, com o intuito de uma (re)construção do conhecimento com e entre os pares, no contexto da escola, enquanto organização, e das interações com a comunidade envolvente e outras organizações e/ou instituições.

O questionamento crítico das práticas letivas, dos contextos educativos, das políticas curriculares e respetivas finalidades e dos papéis dos diferentes atores educativos emergem como pressupostos subjacentes a esta mudança, intercetando-se com quadros de referência ética e conceptual que implicam compromettimentos políticos e sociais. Deste modo, ser professor, isto é, exercer a profissão docente implica construir a ação sobre a ação, assumir a responsabilidade pelo projeto de desenvolvimento profissional individual, enquadrado pelo projeto de desenvolvimento da escola, exercer a sua autonomia, sustentada na investigação-ação promovida em contextos de sala de aula e de auto e hetero supervisão sobre o seu conhecimento profissional e ação específica.

Esta perspetiva de exercício profissional docente remete para a ação praxica, enquanto ação informada por requisitos de matriz técnica e por valores que ultrapassam o imediatismo utilitarista da e para a ação, situando-a e compreendendo-a no contexto social e humano e no compromisso crítico, numa perspetiva de desenvolvimento harmonioso e sustentado de cada um e de todos os sujeitos. (Gonçalves, 2011).

Nesta sequência, o desenvolvimento profissional docente assume-se como um processo descontínuo e não linear, caracterizado por avanços e retrocessos; de natureza individual e intrínseca ao sujeito, não obstante estar subjacente a interações com os pares e com o meio envolvente; logo espacial e temporalmente contextualizado e, como tal, inserindo-se na biografia profissional e pessoal de cada professor. (Gonçalves, 2011).

Um processo desta natureza implica uma ação educativa assente em condições de autonomia coerentes e responsáveis, “a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num processo sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia pessoal.” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54). Tal processo consubstancia-se em formas de estar na profissão, sustentadas na capacidade constante de questionar e indagar

teorias defendidas e praticadas, quer individualmente, quer pelos pares (Day, 2001), analisando os espaços de convergência entre elas e, se necessário, adequar e/ou elaborar teorizações com maior índice de congruência, face ao diagnóstico da prática letiva e aos problemas identificados.

A construção de ambientes que facilitam a (des/re)construção do conhecimento profissional e, por conseguinte o desenvolvimento profissional, é uma tarefa inerente a cada docente e alicerça-se numa mudança da forma de estar e ser professor. Pressupõe, portanto, a assunção de responsabilidades partilhadas, quer ao nível da (re)construção de conhecimento, quer ao nível da compreensão da sociedade atual, respeitando e celebrando heranças do passado e interagindo com elas, resgatando saberes experienciais, científicos, contextuais, pessoais, ou outros, passíveis de serem mobilizados em contextos atuais.

1.3. Supervisão e formação docente

Entendendo a supervisão como “teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem em contexto escolar” (Vieira, 2009, p. 55), importa refletir sobre práticas de supervisão na formação, que imprimam relevância às atividades de formação e conduzam ao desenvolvimento profissional. Tais práticas assumem particular centralidade, pois “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54).

Assim, a combinação de processos formais e informais de formação, ou seja, a reunião de ações específicas e planeadas para o desenvolvimento profissional, com aprendizagens realizadas de modo não intencional, fruto de uma interação reflexiva entre os docentes no que se refere às experiências do seu trabalho no quotidiano, são iniciativas que se inscrevem no processo de desenvolvimento profissional.

Porém, para que esse processo seja profícuo é necessário que as experiências de formação se assumam como orientadoras e reguladoras, não só dentro do projeto de formação individual do docente, mas também no contexto,

isto é, na escola e na comunidade na qual está inserida. Atendendo a que a supervisão comporta uma reconhecida relevância no processo de formação, importa aproximar a valorização prática diferenciada que tendencialmente lhe é atribuída, consoante o supervisor esteja associado a instituições de ensino superior ou não superior.

Este hiato de valorização prática da supervisão carece de uma análise urgente das questões de qualidade dos processos supervisivos, dado que “a supervisão como actividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas.” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 56).

A interceção de processos supervisivos com o processo de desenvolvimento profissional docente está em consonância com a conceção de professor emergente, isto é, “de professor como educador, caracterizado pela função social de ensinar e que, para o efeito, é detentor de um saber profissional específico, assente em três eixos fundamentais: o eixo dos saberes; o eixo da relação interpessoal; o eixo dos valores democráticos.” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 67).

Esta conceção emergente de professor remete para um profissional reflexivo e crítico, que exerce a sua prática em contextos socioculturais e institucionais plurais, inconstantes e complexos, assumindo-se como interventor crítico que, “no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, actua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento.” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 68).

Em suma, esta conceção emergente de professor assenta na construção e desenvolvimento profissional docente que, embora de natureza individual, única e personalizada, é influenciada pelos contextos, pela interação com os pares, pelos referentes do passado e pelas expectativas em relação ao futuro. É um processo que apresenta elevado nível de imprevisibilidade, cuja concretização é potenciada através de práticas de supervisão, do envolvimento individual e coletivo na formação (formal e informal) e da análise reflexiva sobre as práticas, sustentada e acompanhada por formadores e/ou investigadores.

2. O DIRETOR ESCOLAR

A sociedade atual, orientada pela economia fundamentada no conhecimento e pela tecnologia da informática e da comunicação, está em constante dinâmica social, decorrente de relações e influências globalizadas que, simultaneamente, se assumem como oportunidades culturais para todos os indivíduos e organizações, e, por outro lado, desafios e exigências extraordinários. Neste contexto, a educação é “imprescindível como ação contínua e permanente, demandando das instituições que a promovem, a necessidade de reinventar-se e melhorar suas competências continuamente”. (Lück, 2009, p.16).

Com efeito, a escola depara-se com novos desafios e novas exigências e o seu principal papel consiste em formar cidadãos capazes de compreender, enfrentar e superar esses desafios. Por conseguinte, trabalhar em educação, implica o conhecimento das realidades e a compreensão destas demandas, bem como o domínio de um conjunto de competências para realizar nos contextos educativos as mudanças e adequações necessárias. Como tal, face ao contexto desta sociedade, a natureza da educação e as finalidades da escola assumem uma dimensão mais abrangente, complexa e dinâmica, acarretando implicações no desempenho do trabalho dos atores educativos, designadamente, o diretor escolar.

Neste sentido, Lück (2009) debruçando-se sobre o papel do diretor na escola, defende que este é:

“o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados.” (Lück, 2009, p. 17).

Assim, o desenvolvimento e a atualização permanentemente de conhecimentos deverão integrar o quotidiano do diretor escolar, como um

processo de capacitação em serviço, de modo a reanalisar e a revalidar as suas competências no exercício do cargo e das funções que lhe estão inerentes. O conhecimento, a compreensão e a integração nas suas ações dos fundamentos e princípios da educação, bem como as determinações legais que orientam os processos educacionais constituem-se, portanto, preocupações fundamentais e contínuas do diretor escolar no desempenho do seu cargo. (Lück, 2009).

2.1. Desafios do diretor escolar

A sociedade atual não se compadece com a rotina diária, com teorias e ideias cristalizadas e que consideramos seguras, pelo que é normal que sejamos surpreendidos com novidades que nos desestabilizam face ao que acreditamos e nos retiram da zona de conforto. “Quando isso acontece é necessário rever as próprias ideias e teorias, partir das incertezas que surgirem para buscar novos conhecimentos e enfrentar as mudanças necessárias.” (Silva, 2009, p. 75).

No entanto, por norma, a mudança gera resistência e medo e, em contexto escolar isso também se verifica, cumprindo ao diretor, na qualidade de líder, encarar esse medo e essa resistência de forma construtiva e como desafios a superar, por forma a obter melhores resultados. Para tal, é necessário que o diretor conheça a sua equipa e os seus colaboradores, de modo a conseguir cativá-los e motivá-los de acordo com as suas especificidades próprias.

No contexto escolar, apesar de todos os atores terem funções específicas, é constantemente necessário ir além do cumprimento das funções rotineiras, dado que todos são educadores e, como tal, cumpre-lhes promover uma educação emancipatória de qualidade, através do exemplo e das relações interpessoais.

A qualidade em educação remete para uma série de atributos e, nesta perspetiva, “a qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizam a boa educação.” (Rios, 2003, pp. 68-69). Como tal, a qualidade remete para a avaliação da educação que se oferece na organização escolar, dado que é uma construção que resulta de um processo de várias ações, onde cada uma é importante em si mesma e pelo seu conjunto.

Assim, ao diretor escolar, através de uma liderança participativa, compete o desafio de provocar mudanças nas relações, nas dinâmicas de trabalho docente, nas práticas pedagógicas que assegurem a qualidade da educação oferecida, tendo em vista atingir metas estabelecidas, construindo a identidade da escola e respeitando a identidade dos sujeitos que dela fazem parte.

Rios (2003) defende que a identidade surge como algo *construído* nos limites da existência social dos sujeitos. “Somos o que somos porque estamos numa determinada circunstância. E não podemos deixar de ressaltar que essa circunstância se configura de uma determinada maneira porque estamos, nela, e a construímos de maneira peculiar.” (Rios, 2003, p. 121).

Assumindo que a organização escolar deve ser trabalhada na forma de corrente à qual se vão acrescentando elos, também a identidade poderá assumir essa mesma forma de crescimento. Para tal, poder-se-ão organizar ações com base na situação real que expressem os objetivos estabelecidos e considerem as condições de formação inicial e contínua dos professores, a arquitetura do edifício, os recursos pedagógicos, o acervo da biblioteca escolar, o pessoal não docente, de modo a, em conjunto, reunir esforços para ultrapassar dificuldades existentes e ampliar o sucesso das aprendizagens dos alunos e de toda a comunidade. (Silva, 2009).

Neste sentido, compete ao diretor escolar manter o projeto adotado, realizando as necessárias reorientações em colaboração com a sua equipa e promovendo a interação de todos, tendo em vista a eficiência, a qualidade das aprendizagens e o sucesso dos alunos e da organização escolar.

2.2. Competências do diretor escolar

As escolas, à semelhança de outras organizações, são lideradas por uma equipa: a direção. No caso particular das escolas do I e do II Ciclos do Ensino Secundário a equipa da direção é constituída por quatro elementos, designadamente: um diretor, dois subdiretores e um coordenador (Decreto Presidencial n.º 16/11, de 11 de janeiro de 2011). No entanto, o diretor escolar é quem assume maiores responsabilidades pois a ele compete a nomeação dos

restantes elementos da equipa e, em última instância, o sucesso das aprendizagens dos alunos e o bem-estar de toda a comunidade escolar.

No plano teórico, ao diretor compete zelar pela concretização dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e pelo cumprimento dos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino e legislação nacionais ou locais. (Lück, 2009).

Como tal, “o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional.” (Lück, 2009, p. 23). A sua responsabilidade poderá ser compartilhada com os restantes elementos da comunidade escolar no sentido de promover um maior compromisso por parte de todos os envolvidos na ação educativa; no entanto, não deverá diluir-se, pois a ele compete assegurar a harmonia de toda a organização escolar. Assim, ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco da sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos.

Importa referir, ainda, que a finalidade última do exercício do cargo de diretor é o sucesso dos alunos, quer ao nível das aprendizagens, quer ao nível da sua integração na sociedade como cidadãos críticos, ativos, interventivos, capazes de resolver problemas e tomar decisões, argumentando e fundamentando as suas ideias com base em conhecimento científico sustentado.

Neste sentido e para a concretização desta finalidade, o diretor escolar deverá promover um ambiente propício à participação de toda a comunidade escolar e dos parceiros, vinculando-os aos diferentes processos da organização escolar, envolvendo-os na procura de soluções, de consensos e de projetos que envolvam toda a comunidade, contribuindo para um desenvolvimento sustentável e sinérgico.

Silva (2009) defende que o diretor escolar deve assumir a responsabilidade de liderar, reunindo esforços, motivando a sua equipa para que todos encontrem no ambiente de trabalho motivação necessária para o exercício das suas funções. Como tal, o diretor escolar, “estando seguro das suas ações, não tem motivo para impor-se à equipe, mostrando quem é o líder e o liderado, quem

manda e quem obedece, ou seja, de mostrar a todos o seu *status*, de modo autoritário.” (Silva, 2009, p. 73).

No entanto, a construção de um quadro de competências de gestão, isto é, de um conjunto de relações entre concepções de práticas e de problemas e funções educacionais que decorrem na escola (Perrenoud, 2000), assume-se como outro desafio do diretor escolar. Tal quadro de competências poderá consubstanciar-se sob a forma de recursos cognitivos mobilizadores e orientadores da ação e, simultaneamente, como indicadores da eficácia do desempenho profissional.

Nesta sequência, para o exercício das suas funções, compete ao diretor escolar a construção de um programa próprio sobre a educação e o modo como irá desempenhar a sua liderança, traduzindo-se esse programa em ações ao nível: *i)* das políticas educacionais definidas legalmente pelo governo; *ii)* dos desafios educacionais apresentados pela dinâmica da sociedade globalizada, tecnológica e do conhecimento; *iii)* dos desafios de orientação e formação de crianças, jovens e adultos face à sociedade atual. (Lück, 2009).

Assim, nesta linha de pensamento, Libâneo (2004) considera como principais atribuições de um diretor escolar: *i)* supervisionar atividades administrativas e pedagógicas; *ii)* promover a integração entre a escola e a comunidade; *iii)* conhecer a legislação; *iv)* encontrar meios que potenciem os elementos da sua equipa, entre outras.

Todavia, o exercício destas atribuições carece de uma formação continuada, isto é, de o diretor estar em permanente busca, aprimoramento e amadurecimento, “criando dessa maneira uma bagagem de experiências enriquecida e que compartilhada com os pares favorecem o desenvolvimento profissional.” (Silva, 2009, p. 73).

2.3. Formação do diretor escolar

A sociedade atual e, por inerência, as demandas que à escola são exigidas constituem um desafio crescente para os diretores escolares; daí a necessidade de uma formação acrescida e específica. A formação básica dos diretores escolares tende a não ser específica na área de atuação e, quando a têm “ela

tende a ser genérica e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social”. (Lück, 2009, p. 25).

Face a esta realidade é urgente repensar a formação dos diretores escolares, de modo a evitar que estes enfrentem as suas responsabilidades no contexto escolar reagindo sustentados apenas no bom senso e nos resultados da “tentativa e erro”. A dimensão curricular e pedagógica, a gestão de projetos educativos, a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, a avaliação de desempenho, as relações interpessoais, a promoção do sucesso das aprendizagens, a valorização da participação de todos os atores educativos, a gestão de conflitos, a criação de parcerias, entre outras, são exemplos de situações com que o diretor se depara no dia-a-dia no exercício do seu cargo e para as quais é solicitado a dar resposta, independentemente da sua formação básica e da sua experiência.

O exercício do cargo de diretor escolar implica a mobilização de múltiplas competências específicas e de diversas áreas, representando um desafio constante. Assim, face a esta multiplicidade de competências e ao dinamismo intrínseco das situações que ocorrem em contexto escolar, consideramos necessário e fundamental investir na formação dos diretores escolares, assegurando-lhes, além de programas especiais e concentrados sobre temas específicos, processos de formação pós-graduada de carácter teórico e prático, onde possam analisar e refletir situações que caracterizam a especificidade do exercício do seu cargo.

Todavia, segundo Lima (2011), resta saber se é possível e desejável conceber um programa de formação que ajude os diretores de escola a tornarem-se mais eficazes, pois desde meados da década de 80 do século XX que autores como Hallinger & Murphy (1987) defendem a necessidade de os diretores escolares obterem conhecimentos ao nível do currículo e do ensino. Ainda persiste no campo da eficácia da escola e não só, a crença de que é possível preparar os diretores escolares nestes domínios, através da frequência de programas específicos de formação (Tucker & Coddington, 2002). No entanto, não descurando os avanços já alcançados e tendo por referência estudos desenvolvidos por (Goldring *et al.*, 2009), “não existem metodologias plenamente estabelecidas e consensualizadas para se medir o saber especializado

(expertise) dos diretores na área da liderança em geral, e muito particularmente no que toca aos saberes que ligam a liderança à melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Lima, 2011, p. 40).

2.4. Diretor das escolas do I Ciclo de Ensino Secundário angolanas

Em Angola, de acordo o artigo n.º 42.º do Decreto Presidencial n.º 16/11, de 11 de janeiro de 2011, os titulares dos cargos de Direção das Escolas do Ensino Geral, do Ensino Primário e do I e II Ciclos do Ensino Secundário são professores nomeados em comissão de serviço, pelo Governador da Província, por proposta do Diretor Provincial de Educação e por um período de três anos, renováveis por iguais períodos.

O recrutamento para o exercício dos cargos de direção dos estabelecimentos de ensino geral deve obrigatoriamente recair sobre um docente efetivo, a trabalhar em tempo integral, que possua a categoria mais alta dentro da instituição e, pelo menos, cinco anos de efetivo serviço. Os titulares de cargos de direção tomam posse do seu lugar perante o Governador Provincial. A exoneração do cargo de direção é, igualmente, da competência do Governador Provincial.

O diretor nomeado toma posse e apresenta uma proposta de equipa de apoio, cuja nomeação e posse é da competência do Diretor Provincial da Educação (artigo 43.º do Decreto Presidencial n.º 16/11, de 11 de janeiro de 2011).

A publicação da Circular n.º 8/GCB/DPECTB/2012 vem esclarecer as condições para o exercício dos cargos de direção e de apoio à direção, designadamente quanto à situação profissional e formação académica dos docentes elegíveis. Assim, todos os elementos da direção têm de ser docentes efetivos, estar a trabalhar em tempo integral, possuírem a categoria mais alta dentro da instituição e terem pelo menos 5 anos de bom e efetivo serviço na instituição.

No início de cada ano letivo as direções têm a possibilidade de propor ajustamentos aos cargos de titulares dos órgãos de apoio, caso assim o considerem necessário.

Importa salientar que segundo a portaria acima referida os titulares dos órgãos de direção no subsistema de formação de professores, são possuidores de formação superior e cumpre-lhes exercer os cargos em regime de exclusividade.

Focalizando-nos no exercício quotidiano das equipas das direções das escolas do I Ciclo do Ensino Secundário angolanas, poderemos elencar algumas das atividades, entre elas:

- i)* Organizar e mostrar o programa de atividade na abertura de cada ano letivo;
- ii)* Organizar os trabalhos pedagógicos, administrativos e financeiros;
- iii)* Organizar e procurar realizar a lei vigente e os acordos promovidos no programa pedagógico do estabelecimento escolar;
- iv)* Dirigir o estabelecimento escolar, de forma responsável e em cooperação com instituições parceiras;
- v)* Organizar o programa e implementar os recursos financeiros e procurar avaliar e a sua aprovação;
- vi)* Procura atualizar o inventário dos bens materiais móveis e imóveis públicos e zelar pela sua conservação e manutenção;
- vii)* Mostrar à população, dentro dos limites previstos, as conclusões da apreciação do aproveitamento e o movimento financeiro da instituição;
- viii)* Promover comportamentos que demostrem o melhoramento da excelência dos trabalhos desenvolvidos;
- ix)* Solucionar os problemas disciplinares dos discentes, depois ouvir a Subdireção pedagógica;
- x)* Organizar o sistema pedagógico, ligando as atividades entre os períodos de funcionamento da instituição escolar;
- xi)* Fiscalizar a presença das disciplinas escolares e relativos a finanças da instituição escolar;
- xii)* Monitorizar os recursos humanos na realização das suas tarefas;
- xiii)* Cumprir e fazer cumprir as leis vigentes a nível nacional e local;
- xiv)* ...

Por isso, um indivíduo que se encontra a exercer o cargo de diretor de escola precisa atuar como líder, sendo reconhecido pelos seus liderados como alguém que tem em vista o bem comum da organização e que para tal conta com a colaboração de todos, independentemente da função que cada um desempenha. Assim, numa organização escolar todos estariam interligados de forma conjunta como uma corrente de forças, formando uma união forte e coerente que dificilmente poderia ser atingida ou partida.

2.5. Perfil do professor do I Ciclo do Ensino Secundário em Angola

Uma vez que no sistema de educação angolano o recrutamento para o exercício de cargos de direção de estabelecimentos de ensino geral recai obrigatoriamente sobre docentes efetivos a trabalhar na instituição a tempo integral, divulgamos o que os normativos legais determinam como perfil para o exercício da docência.

Assim, tendo por referência a legislação em vigor e, em particular, o artigo 11.º do Decreto n.º 3/08, de 4 de março de 2008, para o exercício da função de professor do Ensino Secundário em Angola, é necessário que os candidatos possuam o seguinte perfil:

- i)* conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos do I ciclo do ensino secundário;
- ii)* possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como domínio das ciências da educação;
- iii)* dominar os conteúdos programáticos, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ao ensino nas instituições escolares, bem como a melhor utilização dos manuais escolares;
- iv)* conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexo e em rápida mudança;
- v)* conhecer as perspetivas educacionais que enformam o currículo dos alunos do I ciclo do ensino secundário;

- vi)* definir os objetivos específicos com base nos objetivos gerais e conteúdos dos programas estabelecidos, tendo em conta o contexto em que vai trabalhar, nomeadamente, as condições das instituições de ensino, do meio económico e sociocultural em que estas estão inseridas e as características e necessidades dos alunos que vai ensinar;
- vii)* adotar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilidade dos programas, adequando-os à diversidade dos alunos a fim de promover o sucesso escolar, nomeadamente a nível dos objetivos específicos, conteúdos essenciais e do desenvolvimento integral do jovem;
- viii)* preparar o adolescente para um enquadramento auspicioso nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional e profissional consciente, e compatível com uma inserção social harmoniosa na comunidade;
- ix)* proporcionar aos alunos a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis e uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
- x)* desenvolver valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática;
- xi)* colaborar com os colegas no sentido de articular estratégias que provocam o sucesso educativo dos alunos;
- xii)* identificar o jovem necessitado em atendimento e cuidados especiais;
- xiii)* distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidades, de idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir estes valores aos educandos;
- xiv)* assumir uma atitude de respeito pela importância da atividade docente na formação da personalidade humana e no desenvolvimento socioeconómico da sociedade.

Importa, ainda acrescentar que, a instrução académica para técnico do conhecimento existe unicamente em dois períodos: a formação primária e a

formação constante. A formação primária assegura a todos os interessados a intenção e realização de um percurso de licenciatura ou bacharelato que lhe permite exercer as funções de professor.

O segundo período de instrução, designado de instrução constante, envolve todos os conhecimentos que decorrem da modernização constante, das habilidades profissionais vividas e em que o professor vai participando. Em suma, traduz-se numa carreira de modernização em igualdade extensiva, com capacidade para pensar, que torna mais ampla a instrução primária. Este segundo período assume-se como condição indispensável para a ação de atuar profissionalmente, como um sistema sistemático, integrando as habilidades que vivemos e vivenciamos em contexto de trabalho. A realização de cursos de pós-graduação (mestrados, doutoramentos) será sempre uma opção pessoal de enriquecimento profissional e de conhecimentos do docente que, quando concluídos poderão traduzir-se em possíveis benefícios ao nível da progressão na carreira.

CAPÍTULO 2 | METODOLOGIA

Neste capítulo descreve-se a metodologia utilizada no decurso da investigação, bem como justificações que auxiliam na compreensão das opções tomadas.

Começamos por apresentar o problema de investigação, os objetivos centrais da mesma, a sua natureza, a seleção dos participantes, a estratégia de investigação adotada e as técnicas de recolha e tratamento de dados.

3. Enquadramento metodológico

O enquadramento metodológico pretende explicitar a metodologia de investigação adotada que segundo D'Oliveira “deve descrever pormenorizadamente o estudo realizado. A descrição apresentada deve ser tal qual que qualquer pessoa, com base nessa informação, possa replicar o estudo”. (2002, p. 57).

3.1. Problema e objetivos de investigação

A análise e compreensão sobre a importância da necessidade de formação específica para o exercício do cargo de diretor nas Escolas Secundárias do I Ciclo no município de Benguela, assume-se como o problema de investigação do presente estudo, e reflete-se na seguinte questão:

Quais as necessidades de formação específica dos diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela?

De forma a encontrar resposta para o problema de investigação anteriormente formulado foram traçados os seguintes objetivos:

- 1) Caracterizar a formação académica e profissional de diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela;*
- 2) Diagnosticar necessidades de formação de diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela;*

- 3) *Desenvolver conhecimento sobre necessidade de formação específica para diretores escolares em contexto angolano.*

3.2. Natureza do estudo

Este estudo centra-se no caso particular das escolas *do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela*. Pretende-se compreender *quais as necessidades de formação específica dos diretores de escola*, de modo a contribuir para a discussão e reflexão crítica sobre a temática em análise. Sabendo que as necessidades de formação específica para o exercício do cargo de diretor constituem um processo complexo que depende, também, do contexto particular de cada escola, com esta investigação não temos a pretensão de generalizar os resultados obtidos, uma vez que tal não seria legítimo do ponto de vista científico, mas sim contribuir para uma melhor compreensão desta problemática e abrir perspectivas para investigações futuras.

Durante várias décadas a investigação quantitativa foi o paradigma dominante na investigação em educação (Fernandes, 1991). Ainda, segundo o mesmo autor, no paradigma quantitativo o investigador estuda uma realidade objetiva e tem de ser capaz de a interpretar objetivamente – cada fenómeno deverá ter apenas uma interpretação – para que seja possível verificar-se uma das particularidades do método quantitativo – a generalização dos resultados à população (Fernandes, 1991). Um dos principais constrangimentos apontados à utilização de uma metodologia de investigação de natureza quantitativa às Ciências Sociais, está relacionada com a natureza dos fenómenos estudados – a complexidade associado aos seres humanos, implica que, o investigador tenha um grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível.

No que se refere ao paradigma qualitativo, segundo Freixo, o principal objetivo é "descrever ou interpretar mais do que avaliar" (2011, p. 146). O recurso ao paradigma qualitativo permite-nos compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências dado que enfatiza "a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais" (Bogdan

e Biklen, 1994, p. 11). Assim sendo não foi preocupação generalizar os resultados ou validar teorias mas sim compreender o contexto real onde decorreu o nosso estudo e dar sentido à investigação.

Qualquer investigação seja ela qualitativa ou quantitativa “pressupõe elementos subjectivos” (Afonso, 2005, p. 14). Na perspetiva de Bodgan e Biklen (1994, p. 194), o investigador qualitativo no desenvolvimento dos seus estudos encontra muitas vezes dados quantitativos. Segundo o mesmo autor “os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa” e “são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob forma de estatística descritiva”. Neste sentido, utilizámos como um dos principais instrumentos de recolha de dados utilizados, numa técnica subjacente à investigação quantitativa – o questionário – por este complementar informação pertinente para a consecução dos objetivos a que nos propusemos.

A opção pelo paradigma qualitativo neste estudo está relacionada com o facto de se pretender estudar uma realidade específica (necessidades de formação específica para o exercício do cargo de diretor) num contexto, também ele específico: escolas do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela.

3.3. Seleção dos participantes no estudo

O nosso estudo empírico decorreu durante o ano letivo 2014, tendo sido selecionadas todas as escolas do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela. A selecção desta área geográfica prendeu-se com fatores profissionais e pessoais do investigador.

Assim, numa primeira fase, contactámos a direcção de cada uma das escolas do município de modo a obtermos autorização para a realização do nosso estudo (Anexo 1) e informações que nos permitissem caracterizar cada uma das escolas sobre os recursos humanos, físicos e materiais (Anexos 2 e 3). Obtivemos autorização de um total de 25 escolas (N=25) e das respetivas direcções.

Após obtenção da autorização, administrámos aos vinte e cinco (25) diretores escolares um inquérito por questionário com o objetivo de

compreender *as necessidades de formação específica dos diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela, segundo a perspectiva dos próprios.*

3.4. Estratégia de investigação adotada

Atendendo ao problema e objetivos de investigação delineados foi realizada uma investigação do tipo exploratória no município de Benguela, de modo a obter um maior nível de conhecimento e simultaneamente compreensão acerca do problema de investigação (Gil, 2002).

Optámos, assim, por um estudo de natureza exploratória, pois estudos desta natureza “têm como objetivo principal a familiarização com determinado fenómeno/assunto específico, ainda pouco conhecido ou explorado (...), com vista a um aprofundamento do mesmo.” (Severino, 2000, citado por Morgado, 2012, p. 62). Neste sentido, foi realizado um inquérito por questionário aos diretores de escola participantes no nosso estudo o qual permitiu efetuar um diagnóstico/levantamento das necessidades de formação específica para o exercício do cargo de diretor escolar.

3.5. Técnicas de recolha de dados

Tendo em consideração que “é o processo da pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos para elaboração do conhecimento. As opções técnicas dependem dos caminhos a serem percorridos e dos procedimentos a seres desenvolvidos” (Gamboa, 1995, p. 64), seleccionámos como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário (técnica principal), complementada com a análise documental e a observação, as quais passamos a caracterizar.

3.5.1. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário foi a principal técnica de recolha de dados utilizada neste estudo, tendo sido administrado a um total de vinte e cinco (25)

diretores de escolas do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela envolvidas no estudo.

O questionário é considerado “uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objectivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc”. (Sousa, 2005, p. 204) Contudo, o inquérito por questionário exhibe, também, constrangimentos a que o investigador terá de estar atento, designadamente: *i)* não permite adaptar as questões às características individuais do inquirido; *ii)* não permite, por parte do investigador, pedir esclarecimentos sobre assuntos que tenham ficado menos claros, para si; e *iii)* não garante que as respostas tenham sido dadas individualmente ou sem recurso a consulta de documentos. (Pardal & Correia, 1995).

Aquando da elaboração do questionário evitámos torná-lo extenso e optámos por utilizar uma linguagem clara e precisa de modo a evitar duplas interpretações da mesma questão. Adotámos questões predominantemente fechadas, uma vez que “do ponto de vista da análise dos resultados, as questões fechadas são, *a priori*, as mais cómodas.” (Ghiglione & Matalon, 2005, p. 116).

Corroborando a opinião de Bell, quando diz que “todos os instrumentos de recolha de informação devem ser testados para saber quanto tempo demoram os receptores a realizá-los; por outro lado, isto permite eliminar questões que não conduzam a dados relevantes” (2008, p. 128), fizemos uma validação interna e uma validação externa ao inquérito por questionário.

De forma a realizarmos a validação interna solicitámos a um especialista da área, que tendo conhecimento prévio da problemática de investigação do nosso estudo, bem como, dos objetivos do estudo e das características dos participantes a inquirir, se pronunciou sobre a adequação, clareza e rigor das questões. De acordo com as sugestões do especialista, efetuámos as alterações sugeridas e, posteriormente, submetemos o questionário a um processo de validação externa.

No que respeita à validação externa e tendo em consideração as palavras de Quivy & Campenhoudt de que

para nos assegurarmos de que as perguntas serão bem compreendidas e as respostas corresponderão, de facto, às informações procuradas é imperioso testar as perguntas. Esta operação consiste em apresentá-las a um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra (2003, p. 182),

seleccionámos uma amostra cinco (5) diretores a quem foi administrado o questionário (Anexo 4) com um conjunto final de questões que nos apoiaram no processo de validação, nomeadamente: “1. Quanto tempo levou a completar o questionário? 2. As instruções eram claras? 3. Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, qual(ais) e porquê? 4. Opôs-se a responder a alguma questão? 5. Na sua opinião, foi omitido algum tópico importante?” (Bell, 2008, p.129). Os cinco respondentes ao questionário piloto não sugeriram alterações ao mesmo, pelo que o passo seguinte foi a administração do questionário aos diretores participantes no nosso estudo.

O questionário (Anexo 5) encontra-se organizado em duas partes: Parte I – Caracterização Pessoal e Profissional, cujo o conjunto de questões permite caracterizar o diretor inquirido quanto a aspetos pessoais e profissionais relevantes para o estudo.

Parte II – Exercício do cargo de diretor de escola, surge um conjunto de questões que pretende recolher dados sobre perspetivas do diretor inquirido em relação às suas necessidade de formação para o exercício do cargo de diretor de escola. Nesta parte utiliza-se a *Escala de Likert*, com três possibilidades de resposta (1. Nenhuma dificuldade; 2. Alguma dificuldade e 3. Muita dificuldade) e das quais o inquirido tinha de seleccionar uma.

3.5.2. Análise documental

Na perspetiva de Bell qualquer investigação “seja qual for a sua dimensão, implica a leitura do que outras pessoas já escreveram sobre a sua área de interesse, a recolha de informações que fundamentem ou refutem os seus argumentos e a redacção das suas conclusões.” (2008, p.83).

Neste sentido, a análise documental implica a consulta “em livros, revistas, teses, monografias, actas, artigos, internet, registos académicos, estatísticas e outros documentos das informações que interessam” ao estudo. (Sousa, 2005, p. 87).

Para o presente estudo foram considerados artigos, livros e documentos reguladores do funcionamento das escolas do I Ciclo do Ensino Secundário.

3.6. Técnicas de tratamento de dados

O tratamento de dados, realizado após a recolha dos mesmos consiste na análise e interpretação dos dados recolhidos de forma a permitir dar resposta ao problema de investigação proposto. O nosso estudo empírico teve como principal técnica de recolha de dados o inquérito por questionário – pelo que privilegiámos como técnica de tratamento dos dados a análise estatística simples.

3.6.1. Análise estatística simples

O método utilizado, na análise dos dados recolhidos por inquérito, foi a análise estatística simples, que embora sendo um método mais utilizado em investigações de natureza quantitativa, segundo Quivy e Campenhoudt (2003, p. 224), “se impõe em todos os casos em que estes últimos (os dados) são recolhidos por meio de inquérito por questionário”.

Segundo Pardal & Correia, a Estatística “apoia a análise social, colocando ao dispor conhecimentos e técnicas de análise exploratória de dados que permitem apreender e quantificar os fenómenos, possibilitando a identificação de aspectos, regularidades ou padrões que os caracterizam.” (1995, p. 88).

A precisão e o rigor do dispositivo metodológico; a possibilidade de recorrer a meios informáticos para facilmente correlacionar as variáveis e a clareza dos resultados e dos relatórios de investigação, particularmente ao nível da representação gráfica das informações são algumas das principais vantagens da análise estatística. Todavia, esta técnica, à semelhança de

outras não está isenta de limitações que se prendem quando os factos que o investigador pretende analisar não são quantitativamente mensuráveis e se situam ao nível da atribuição de sentidos às relações detectadas, pois, em si mesmo, não dispõe de um poder explicativo. No entanto, segundo Quivy & Campenhoudt, “é o investigador que atribui um sentido a estas relações, através do modelo teórico que construiu previamente e em função do qual escolheu um método de análise estatística.” (2003, p. 225).

CAPITULO 3 | RESULTADOS

Ao longo deste capítulo apresentamos os dados referentes ao estudo empírico realizado no ano letivo de 2014 a um conjunto de vinte e cinco (25) diretores de escolas do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela. A direção destas escolas autorizou a realização deste estudo através do preenchimento de um documento escrito (Anexo 1) e, facultou-nos a possibilidade de recolher dados sobre a sua caracterização através do preenchimento de um questionário (Anexo 2). Assim, uma vez que o estudo se desenvolveu num conjunto de escolas do município de Benguela, iniciamos a apresentação dos resultados com a divulgação de dados sobre a caracterização destas escolas e cuja sistematização se encontra no Anexo 3.

4. Escolas envolvidas no estudo

O nosso estudo empírico decorreu em vinte e cinco (25) escolas do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela, auscultando a opinião dos respetivos diretores em relação às suas necessidades de formação para o exercício do cargo.

Através da aplicação de um inquérito por questionário inicial (ver Anexo 2), auscultámos previamente a direção das vinte e cinco (25) escolas em questão no sentido de averiguar dados que nos permitissem caracterizar as escolas ao nível da estrutura organizativa, de aspetos socioeconómicos, e de recursos humanos, físicos e materiais.

Assim, iniciaremos a apresentação dos resultados divulgando, numa primeira parte, informação sobre a província de Benguela, seguida de dados sobre o sistema educativo angolano e de dados sobre a caracterização das escolas onde decorreu o estudo empírico. Numa segunda parte deste capítulo apresentaremos os resultados referentes ao inquérito por questionário aplicado aos diretores (Anexo 5) das escolas envolvidas no estudo empírico e cujo principal objetivo se situava ao nível das suas necessidades de formação específica para o exercício do cargo.

4.1. A província de Benguela

Benguela é uma das dezoito províncias de Angola, cujos limites são a Norte a províncias de Kwanza-Sul, a Leste a província de Huambo, a Sudeste as províncias de Namibe e Huíla e a Oeste o Oceano Atlântico (Imagem 1).



Imagem 1: Províncias de Angola – Benguela¹.

Tendo por referência dados da página do Governo Oficial da Província de Benguela² cuja capital é Benguela, ocupa uma área total de 39.826,83 km² correspondente a cerca de 3,19% do território nacional angolano e estima-se que a população seja de 2,6 milhões de habitantes.

A província de Benguela está subdividida em dez municípios, designadamente: Baía Farta, Balombo, Benguela, Bacoio, Caimbambo, Catumbela, Chongoroi, Cubal, Ganda e Lobito. Os municípios de Lobito e de Benguela são os mais populosos.

¹ Imagem disponível em: http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/provincias/benguela.html (Acesso a 18 de maio de 2015).

² <http://www.benguela.gov.ao/InformacoesProvinciais.aspx?tipo=Perfil> (Acesso a 18 de maio de 2015).

O nosso estudo empírico focalizou-se em vinte e cinco (25) escolas do Ensino Secundário do I Ciclo do município de Benguela.

4.2. Organização do sistema educativo angolano

A Lei de Bases do Sistema da Educação, Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001, consubstancia o subsistema do Ensino Geral que constitui o fundamento do sistema de educação e pretende conferir a todos os cidadãos angolanos uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação dos estudos em subsistemas subsequentes.

Neste sentido e assumindo um âmbito nacional, a Lei de Bases do Sistema de Educação aplica-se a todas as escolas do subsistema do Ensino Geral público e privado.

O subsistema do Ensino Geral público consubstancia-se nos seguintes princípios:

- a) **Obrigatoriedade:** o Ensino Primário é de carácter obrigatório para todos os indivíduos que frequentam este subsistema;
- b) **Gratuidade:** no Ensino Primário é gratuita a inscrição, a assistência às aulas e o acesso ao material escolar;
- c) **Democraticidade:** igualdade de direitos ao acesso, à frequência ao ensino e na participação da resolução dos seus problemas;
- d) **Laicidade:** o sistema de educação é laico pela sua independência de qualquer religião.

Por sua vez, são considerados objetivos gerais do subsistema do Ensino Geral público:

- a) Conceder uma formação integral e homogénea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais, cívicas e patriótica de cada indivíduo;
- b) Desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a auto formação para um saber-fazer eficaz que se adapte às novas exigências;

- c) Educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional;
- d) Promover, na jovem geração e noutras camadas sociais, o amor ao trabalho e potenciá-las para uma atividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida;
- e) Contribuir para a preservação e desenvolvimento da cultura nacional, a proteção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica e a cultura do espírito de tolerância e o respeito pelas liberdades fundamentais.

O subsistema do Ensino Geral estrutura-se em: *i)* Ensino Primário e *ii)* Ensino Secundário.

O Ensino Primário constitui a base do sistema do Ensino Geral, sucede a classe de iniciação do Subsistema Educação Pré-Escolar, é o ponto de partida para os estudos a nível secundário é unificado e compreende seis classes (da 1.^a à 6.^a classes).

Os objetivos específicos do Ensino Primário são os seguintes:

- a) Promover uma formação básica, sólida, através do desenvolvimento e aperfeiçoamento do domínio da comunicação e da expressão oral e escrita, nas disciplinas do currículo e programas aprovados;
- b) Promover e sustentar hábitos e atitudes que facilitem a socialização dos alunos;
- c) Desenvolver a capacidade de observação, raciocínio lógico, sentido moral, artístico e sensibilidade estética;
- d) Garantir conhecimentos e competências básicos que permitem o desenvolvimento das faculdades e capacidades mentais;
- e) Desenvolver os conhecimentos básicos sobre a saúde, nutrição e proteção do ambiente;
- f) Garantir a prática sistemática de educação física e de atividade gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras, com maior destaque nas meninas;

- g) Incentivar as crianças na solução de exercícios matemáticos e desenvolver nelas capacidades, habilidades e competências nas aprendizagens.

No caso particular do Ensino Primário a aplicação do princípio de obrigatoriedade consubstancia-se na frequência das seis classes para todas as crianças em idade escolar, devendo as crianças com necessidades educativas especiais resultantes de deficiências físicas ou mentais, frequentar os estabelecimentos de ensino regular ou instituições específicas de educação especial, quando o tipo e o grau de deficiência do aluno assim o exige. A aplicação da gratuidade consagra-se através da isenção do pagamento de propinas, taxas e outros emolumentos relacionados com a matrícula, a frequência das aulas, a certificação e a aquisição de manuais escolares, sem prejuízo de outros apoios complementares que vierem a ser estabelecidos, a prestar aos alunos de famílias com baixos rendimentos socioeconómicos, visando a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar. Neste sentido, o manual escolar é distribuído no início de cada ano letivo aos alunos do Ensino Primário e recolhido no final do mesmo pela Direção da escola, de modo a garantir a sua reutilização no ano letivo seguinte.

O Ensino Secundário Geral sucede ao Ensino Primário e compreende dois ciclos de três classes cada um, designadamente:

- a) O I Ciclo do Ensino Secundário Geral que congrega a 7.^a, 8.^a e a 9.^a classes;
- b) O II Ciclo do Ensino Secundário Geral que compreende a 10.^a, 11.^a e a 12.^a classes.

Os objetivos específicos do I Ciclo do Ensino Secundário Geral são os seguintes:

- a) Consolidar, aprofundar, ampliar os conhecimentos e reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades adquiridas no Ensino Primário;

- b) Permitir o alargamento dos novos conhecimentos e experiências anteriores, para facilitar o prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.

Os objetivos específicos do II Ciclo do Ensino Secundário Geral são os seguintes:

- a) Ampliar, aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos no I Ciclo de forma a preparar o ingresso no Subsistema de Ensino Superior e ou em outro subsistema de formação profissional;
- b) Desenvolver o pensamento lógico, abstrato e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos e métodos científicos na resolução de problemas da vida prática.

O II Ciclo do Ensino Secundário Geral organiza-se em quatro áreas de conhecimento com a duração de 3 anos e destina-se a alunos a partir dos quinze anos de idade que tenham concluído a 9.^a classe, integrando:

- a) Uma componente de formação geral, social, cultural e artística;
- b) Uma componente científica e tecnológica de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso.

As áreas de conhecimento do II Ciclo do Ensino Secundário são definidas, alteradas e extintas pelo Ministro da Educação, sendo que o diploma que criar essas áreas de conhecimento deverá incluir os respetivos planos de estudo e programas curriculares. Por outro lado, as condições de equiparação, no caso de mudança de área de conhecimento ou transferência de subsistema, constam de documento próprio a aprovar pelo Ministro da Educação.

A Imagem 2 pretende ilustrar de forma sistematizada a organização do sistema educativo angolano não superior.

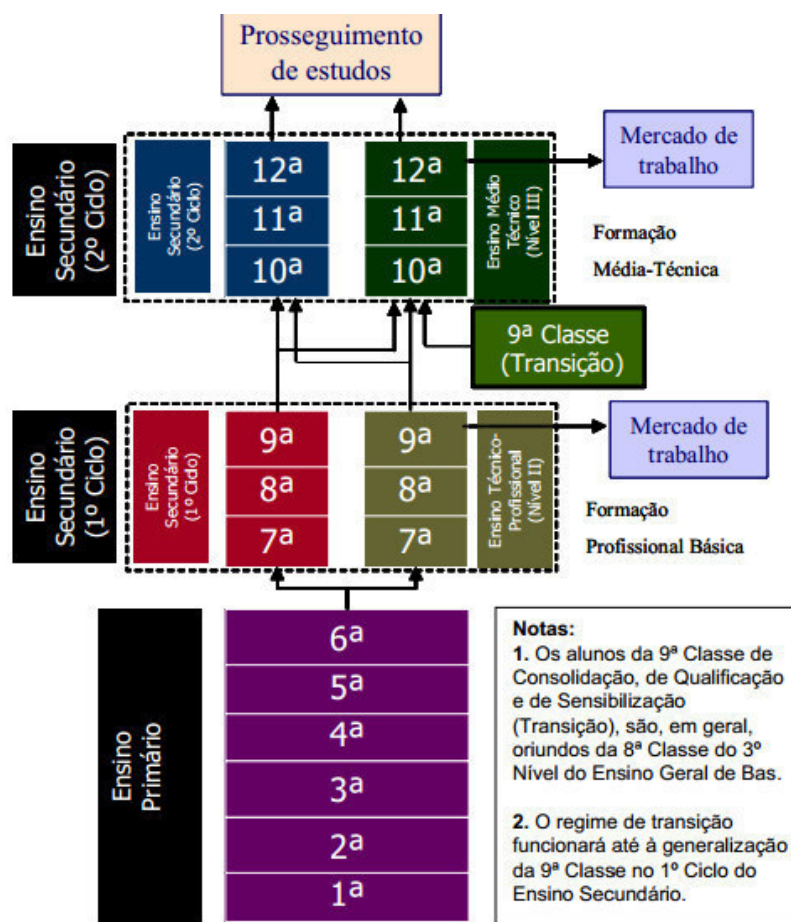


Imagem 2: Representação do sistema de educação angolano não superior³.

Uma vez que o nosso estudo empírico se realizou em vinte e cinco (25) escolas públicas do Ensino Secundário do I Ciclo do município de Benguela, de seguida iremos apresentar dados sobre a sua caracterização.

4.3. Escolas do Ensino Secundário do I Ciclo do município de Benguela

Os elementos caracterizadores das escolas do Ensino Secundário do I Ciclo do município de Benguela resultam da aplicação de um questionário (Anexo 2) aplicado junto da direção das mesmas, no ano letivo de 2014.

Do conjunto das vinte cinco (25) escolas públicas do Ensino Secundário do I Ciclo no município de Benguela envolvidas no estudo oito delas eram participadas. O horário de funcionamento das escolas compreende três

³ Imagem disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_angola.pdf (Acesso a 18 de maio de 2015).

turnos, a saber: o da manhã (das 7h30 às 12h30), o da tarde (das 13h30 às 17h30) e o da noite (das 18h00 às 22h30).

4.3.1. Estrutura organizativa

A estrutura das escolas participantes no nosso estudo empírico obedece ao estabelecido na Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001 (Lei de Bases do Sistema de Educação) e no Decreto Presidencial n.º 16/11, de 11 de janeiro de 2011, e pode ilustrar-se de acordo com o seguinte organograma:

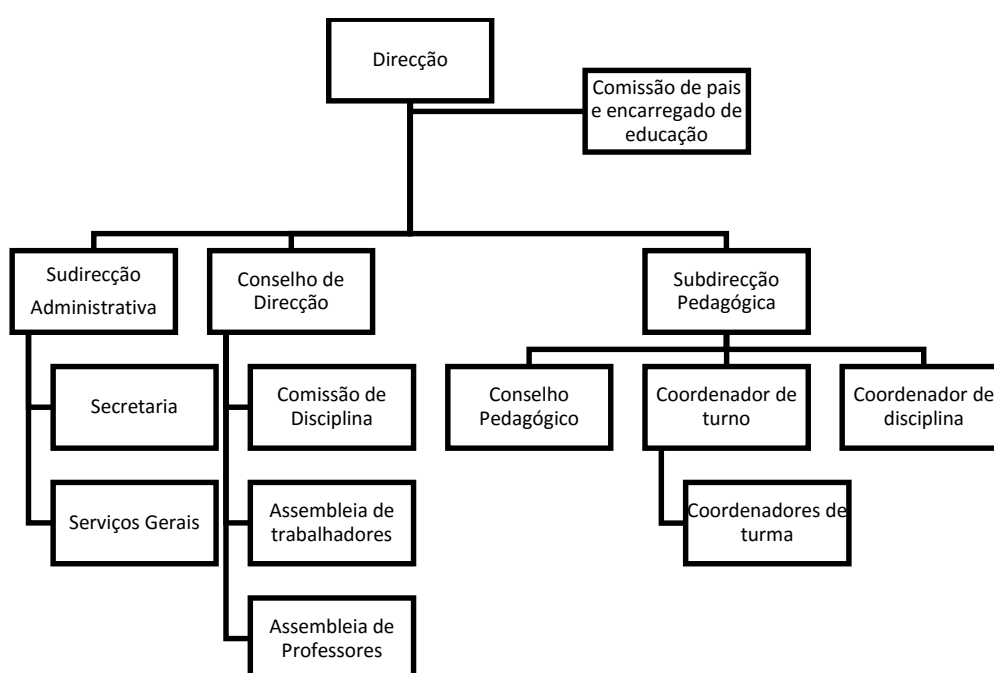


Imagem 3: Organograma de uma escola do Ensino Secundário do I Ciclo de Angola.

As escolas angolanas dispõem de um órgão de Direcção que se divide em três secções: na Subdirecção Administrativa (Secretaria e Serviços gerais), no Conselho de Direcção (Comissão de Disciplina, Assembleia de Trabalhadores e Assembleia de Professores) e na Subdirecção Pedagógica (Conselho Pedagógico, Coordenador de Disciplina e Coordenador de Turno que se divide em Coordenadores de Turma).

A Comissão de Pais e Encarregados de Educação estabelece uma relação direta com o órgão da Direcção.

4.3.2. Aspetos socioeconómicos

As escolas do município de Benguela envolvidas no estudo encontram-se localizadas em bairros urbanizados, onde a maioria das casas são de construção definitiva.

As principais atividades de subsistência da população de Benguela são: a agricultura, a pesca, a pecuária e a indústria.

O município de Benguela tem reunido esforços no sentido de colmatar alguns problemas ainda existentes na comunidade, nomeadamente no que se refere: à extensão do saneamento básico a toda população; à melhoria do fornecimento da energia elétrica; ao fornecimento de água potável; à construção de um maior número de escolas; ao aumento da rede de transportes, à criação de um maior número de habitações para a população mais jovem, entre outros.

4.3.3. Recursos humanos

Ao nível dos recursos humanos e em consonância com a legislação vigente anteriormente mencionada, cada uma das 25 escolas públicas do município de Benguela envolvidas no estudo tem uma equipa de direção constituída por quatro elementos, a saber: um diretor, um subdiretor administrativo, um subdiretor pedagógico e um responsável do turno da noite.

Pessoal discente

No ano letivo de 2014, nas 25 escolas públicas do município de Benguela envolvidas no estudo encontravam-se matriculados um total de 38230 alunos, distribuídos por 869 turmas, das quais 406 eram da 7.^a classe (perfazendo um total de 18035 alunos), 264 da 8.^a classe (correspondendo a um total de 11753 alunos) e 199 eram da 9.^a classe (somando um total de 8442 alunos), conforme se pode constatar no Anexo 3.

A faixa etária dos alunos que frequentavam as 25 escolas situava-se entre os 13 e os 17 anos, sendo oriundos de vários estratos sociais.

Pessoal docente

No ano letivo de 2014 lecionavam nas 25 escolas públicas do município de Benguela envolvidas no estudo um total de 1858 docentes, distribuídos pelas diferentes escolas (Anexo 3).

No que concerne às habilitações académicas dos docentes das escolas em referência, as mesmas variam entre Técnicos Médios⁴ (675 docentes), Bacharéis (442 docentes), Licenciados (729 docentes), pós-graduados (1 docente) e Mestres (11 docentes), conforme Anexo 3.

Pessoal administrativo

No que se refere ao pessoal administrativo, nas 25 escolas existia um total de 217 funcionários, correspondendo a 35 escriturários, 106 auxiliares de limpeza, 15 arquivistas, 23 operários e 38 agentes da proteção física (Anexo 3).

4.3.4. Recursos físicos e materiais

No ano letivo de 2014, todas as escolas envolvidas no estudo empírico apresentavam entre dez (valor mínimo) e trinta salas de aula (valor máximo) e estavam equipadas com instalações sanitárias para alunos e professores. Em todas as escolas existia um bar, não explorado pela escola, que vendia produtos alimentares a alunos e a professores. Apenas uma das escolas apresentava uma Sala de Informática devidamente apetrechada e doze estavam equipadas com Biblioteca Escolar. No que se refere aos laboratórios nenhuma apresentava laboratórios na sua constituição. Em 17 escolas existiam campos multiusos onde os alunos podiam realizar práticas desportivas; em 6 escolas existiam anfiteatros onde era possível realizar palestras e seminários.

No que se refere a dispositivos auxiliares, apenas uma das escolas possuía retroprojektor, uma tinha leitor de vídeo VHS, duas possuíam leitores de CD e DVD e seis tinham televisão. Saliente-se que nenhuma das escolas possuía vídeo-projetor, máquina fotográfica digital e máquina de filmar (Anexo 3).

Segundo os diretores das escolas participantes no nosso estudo empírico, os principais problemas que afetavam as referidas escolas eram:

- i)* Insuficiência de pessoal administrativo;
- ii)* Fraco envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação na vida escolar dos seus educandos;

⁴ Um técnico médio possui a 13.ª classe, tendo frequentado o Curso de Formação de Professores que lhe dá habilitação para lecionar até à 8.ª classe.

- iii)* Reduzido número de docentes;
- iv)* Falta de orçamento para cobrir algumas necessidades⁵;
- v)* Ausência de redes de transportes públicos que levem os alunos até à escola;
- vi)* Débil fornecimento da energia elétrica e de fornecimento de água potável;
- vii)* Algumas crianças não tinham registo de nascimento até ao momento de entrada na escola;
- viii)* Dificuldades na manutenção e conservação da escola;
- ix)* Insuficiência de recursos e material escolar;
- x)* Número de sala de aulas insuficiente para o elevado número de alunos.

5. Resultados da aplicação do questionário aos diretores

O questionário (Anexo 5) estava estruturado em duas secções: *i)* Caracterização pessoal e profissional e *ii)* Exercício do cargo de diretor. A primeira secção era constituída por um conjunto de sete questões destinadas a obter dados que nos permitissem caracterizar pessoal e profissionalmente os inquiridos. A segunda secção apresentava um conjunto de dezoito situações sobre as quais os inquiridos eram solicitados a pronunciarem-se sobre as suas necessidades de formação, tendo por referência uma escala do tipo Likert com três opções de resposta, a saber: 1= Nenhuma dificuldade; 2=Alguma dificuldade e 3= Muita dificuldade.

5.1. Caracterização pessoal e profissional dos respondentes

A análise dos dados da secção do questionário referente à caracterização pessoal e profissional dos vinte e cinco (25) diretores respondentes que, no ano letivo de 2014, exerciam funções em escolas secundárias do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela encontram-se sistematizadas na Tabela 1.

⁵ Note-se que, atualmente, algumas escolas recebem da parte da Direção Provincial de Educação, Ciência e Tecnologia apoio para adquirirem mais recursos didáticos.

Tabela 1: Caracterização pessoal e profissional dos respondentes.

Questão		Frequência	Porcentagem
Q1 Sexo	Feminino	12	48,0%
	Masculino	13	52,0%
Q2 Tempo de serviço	De 1 a 3 anos	0	0,0%
	De 4 a 6 anos	0	0,0%
	De 7 a 18 anos	5	20,0%
	De 19 a 30 anos	15	60,0%
	De 31 a 40 anos	5	20,0%
	De 1 a 3 anos	0	0,0%
Q3 Tempo de serviço no exercício de cargo de diretor	De 4 a 6 anos	1	4,0%
	De 7 a 10 anos	5	20,0%
	Mais de 10 anos	19	76,0%
	Licenciatura	14	56,0%
Q4 Habilitações acadêmicas	Pós-graduação	6	24,0%
	Mestrado	5	20,0%
	Doutoramento	0	0,0%

A leitura da tabela permite-nos constatar que existe uma ligeira predominância de diretores do sexo masculino; porém, face ao total de diretores envolvidos neste estudo, revela uma tendência para uma distribuição equitativa do exercício do cargo de diretor entre homens e mulheres.

A generalidade dos diretores respondentes (60,0%) possuía entre 19 a 30 anos de tempo de serviço docente. Por outro lado, reportando-nos ao tempo de serviço no exercício do cargo de diretor, verificamos que a grande maioria (76,0%) dos respondentes já exerce estas funções há mais de dez anos.

Ora, de acordo ao artigo 42.º do Decreto Presidencial n.º 16/11, de 11 de janeiro, os titulares de cargos de direção das escolas, são nomeados em comissão de serviço pelo Governador da Província, por proposta do Diretor Provincial de Educação, por um período de três anos, renováveis por iguais períodos. Mais se informa que o recrutamento para o exercício do cargo deve obrigatoriamente recair sobre um docente efetivo a trabalhar em tempo integral, que possua a categoria mais alta dentro da instituição e com pelo menos cinco anos de bom efetivo serviço. Assim, tendo por referência este normativo legal, presume-se que os diretores em exercício de funções há mais tempo têm obtido renovação periódica da sua comissão de serviço pelo Governador da Província, após aprovação do Diretor Provincial de Educação. Poderemos com estes dados inferir que o tempo de serviço no exercício de um cargo influencia a qualidade do desempenho desse mesmo cargo e acarreta um acréscimo de competências

e habilidades profissionais que se reprecuem no sucesso das relações entre a comunidade educativa e nos processos de ensino e de aprendizagem? Ou, por oposição, um longo tempo de serviço no exercício de um cargo poderá incorrer em situações de implementação de rotinas e de cristalização de práticas?

A licenciatura surgiu como a habilitação académica mais frequente (56,0%) dos diretores envolvidos no nosso estudo. Importa destacar que 24,0% dos diretores respondentes afirmou possuir uma pós-graduação e 20,0% um curso de Mestrado.

A Tabela 2 representa a diversidade das especialidades das habilitações académicas dos diretores respondentes ao questionário, predominando a licenciatura em Pedagogia com 16,0% e as licenciaturas em Psicologia, Geografia e História, todas com igual percentagem (12,0%).

Tabela 2: Especialidades das habilitações académicas dos respondentes.

Especialidades das habilitações académicas	Frequência	Percentagem
Psicologia	3	12,0%
Psicologia Clínica	1	4,0%
Pedagogia	4	16,0%
Geografia	3	12,0%
História	3	12,0%
Sociologia	1	4,0%
Matemática	1	4,0%
Educação Especial	1	4,0%
Inglês	1	4,0%
Teologia	1	4,0%
Gestão e Administração de Educação	2	8,0%
Administração de Centros Educativos	1	4,0%
Supervisão e Gestão Escolar	2	8,0%
Ordenamento e Planeamento Urbano	1	4,0%

As especialidades em Gestão e Administração de Educação, Administração de Centros Educativos, Supervisão e Gestão Escolar reportam-se a diretores com cursos de Mestrado. Os cinco diretores que afirmaram ser

detentores de pós-graduações realizaram cursos de formação contínua sobre temáticas de interesse pessoal ou específico para o exercício do cargo.

Importa destacar, que à aprendizagem está inerente um carácter permanente e dinâmico que se reflete, quer na vida pessoal, quer na vida profissional de qualquer indivíduo integrado numa organização.

A questão cinco do questionário pretendia averiguar se os diretores consideravam que o exercício do cargo os motivava profissionalmente, encontrando-se os resultados representados no Gráfico 1.



Gráfico 1: Motivação profissional para o exercício do cargo de diretor.

Como se constata, vinte e quatro dos diretores (96,0%) responderam que se sentiam motivados profissionalmente com o exercício do cargo de diretor e, por oposição, um diretor (4,0%) respondeu que o exercício do cargo não o motivava profissionalmente.

Quando questionados sobre o facto de possuírem formação específica para o exercício do cargo, os diretores respondentes pronunciaram-se de acordo com a distribuição ilustrada no Gráfico 2.

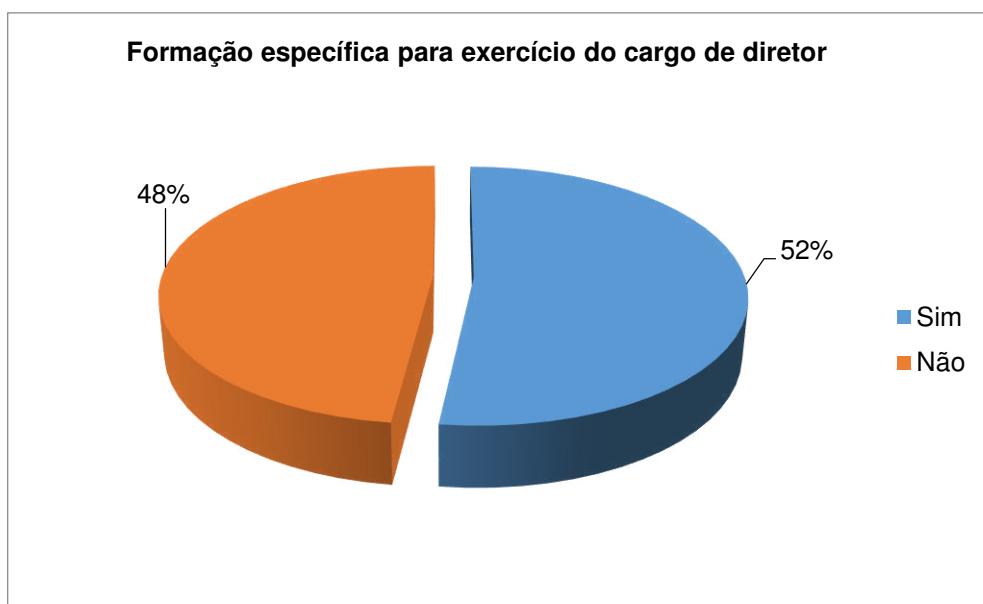


Gráfico 2: Formação específica para o exercício do cargo de diretor.

Como se verifica, do total dos diretores respondentes, 52,0% (equivalente a 13) afirmaram possuir formação específica para o exercício do cargo e, em contrapartida, 48,0% (equivalente a 12) declararam não possuir formação específica. Apesar de existir uma prevalência de diretores que asseguraram possuir formação específica para o exercício do cargo, a diferença não é significativa.

A Tabela 3 explicita as formações dos treze diretores que afirmaram possuir formação específica para o exercício do cargo de diretor.

Tabela 3: Formação específica para o exercício do cargo de diretor.

Opções	Frequência	Porcentagem
Gestão e Administração Escolar	6	24,0%
Formação de Diretores Escolares	4	16,0%
Gestão, Administração e Organização de Empresas Públicas	1	4,0%
Administração de Centros Educativos	1	4,0%
Pedagogia	1	4,0%

Importa destacar que seis dos diretores respondentes afirmaram possuir formação específica em Gestão e Administração Escolar e quatro em Formação de Diretores Escolares. Os restantes exemplos de formação específica foram

mencionados cada um por um dos restantes diretores. Note-se que as políticas mais recentes do Governo angolano promovem a formação específica dos que assumem cargos de direção na comunidade escolar. No caso particular dos diretores escolares, o papel que desempenham acarreta mais do que o cumprimento de ordens dos órgãos centrais de educação, designadamente na sequência da descentralização administrativa e financeira e ao nível da implementação local das políticas educacionais.

5.2. Necessidades de formação para o exercício do cargo de diretor

A segunda parte do questionário visava averiguar as necessidades de formação específica dos diretores no exercício do cargo, face a um conjunto de dezoito situações apresentadas.

As situações apresentadas no questionário organizavam-se em oito dimensões de análise, sistematizando-se na Tabela 4 a relação entre ambas.

Tabela 4: Relação entre dimensões de análise e situações apresentadas.

Dimensão de análise	Situações apresentadas
Gestão curricular e pedagógica	7) Desenvolvimento e organização de experiências de inovação pedagógica.
	13) Apoios educativos para alunos com necessidades educativas especiais.
Gestão de projetos educativos	2) Elaboração e desenvolvimento de projetos educativos.
Gestão financeira	4) Elaboração de orçamentos escolares.
Gestão organizacional e administrativa	1) Elaboração de documentos internos da escola (regulamento interno, plano de atividades, plano de formação...).
	6) Constituição de turmas e elaboração de horários.
Gestão de recursos humanos	3) Distribuição do serviço docente e não docente.
	8) Seleção e recrutamento do pessoal docente.
	11) Elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente.
	16) Contratação de pessoal não docente.
Gestão de recursos físicos	5) Gestão de instalações, espaços e equipamentos.
	17) Utilização de tecnologias de informação e comunicação.
Gestão da avaliação de desempenho	10) Avaliação de desempenho do pessoal docente.
	14) Avaliação de pessoal não docente.

Tabela 4 (Continuação): Relação entre dimensões de análise e situações apresentadas.

Dimensão de análise	Situações apresentadas
Gestão de relações interpessoais	9) Exercício de liderança com o pessoal docente e não docente.
	12) Gestão de conflitos e prevenção de situações de indisciplina e de violência na escola.
	15) Comunicação e transmissão de informação.
	18) Envolvimento de pais e encarregados de educação na vida escolar dos alunos.

Os resultados relativos às necessidades de formação dos diretores respondentes irão ser apresentados por dimensão de análise, de modo a, posteriormente, facilitar a sua discussão.

Assim, na Tabela 5 estão plasmados, na forma de frequência e de percentagem, os resultados referentes às necessidades de formação dos diretores relativos à dimensão de análise *Gestão curricular e pedagógica*.

Tabela 5: Necessidades de formação relativas à dimensão *Gestão curricular e pedagógica*.

Situação	Nenhuma		Alguma		Muita	
	F	%	F	%	F	%
7) Desenvolvimento e organização de experiências de inovação pedagógica. (<i>n=25</i>)	3	12,0	15	60,0	7	28,0
13) Apoios educativos para alunos com necessidades educativas especiais. (<i>n=25</i>)	0	0,0	14	56,0	11	44,0

Como se constata da leitura da tabela, ao nível da situação “Desenvolvimento e organização de experiências de inovação pedagógica” 12,0% dos diretores respondentes assinalaram a opção “Nenhuma necessidade” de formação, 60,0% a opção “Alguma necessidade” e 28% a opção “Muita necessidade” de formação.

No que concerne às necessidades de formação ao nível da situação “Apoios educativos para alunos com necessidades educativas especiais”, todos os diretores respondentes afirmaram necessitar de formação, sendo que 56,0% destacou “Alguma necessidade” e 44,0% “Muita necessidade” de formação.

O desenvolvimento e organização de experiências de inovação pedagógica são relevantes para a promoção da aprendizagem e a formação do aluno no nível mais elevado possível de modo a que estejam capacitados para enfrentar os novos desafios que lhe forem apresentados. Neste sentido, o diretor deverá

manter-se atualizado e proactivo no desempenho das suas funções, daí a generalidade dos diretores respondentes (88,0%) ter assumido necessidades de formação perante esta situação.

Segundo o Decreto n.º 3/08, de 4 de março de 2008, a escola deve: *i)* preparar o adolescente com necessidades educativas especiais para um enquadramento auspicioso nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional e profissional consciente, e compatível com uma inserção social harmoniosa na comunidade; *ii)* proporcionar aos alunos a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis e uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes; *iii)* desenvolver valores e atitudes que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática; *iv)* colaborar com os colegas no sentido de articular estratégias que provocam o sucesso educativo dos alunos; *v)* identificar o jovem necessitado em atendimento e cuidados especiais; *vi)* distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidades, de idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir estes valores aos educandos; *vii)* assumir uma atitude de respeito pela importância da atividade docente na formação da personalidade humana e no desenvolvimento socioeconómico da sociedade.

Neste sentido, é necessário que a direção da escola e os seus profissionais ampliem a consciência sobre esse quadro e reconstruam as suas práticas organizativas e pedagógicas em consonância com as expectativas sociais e da função da escola na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, dos resultados de desempenho dos seus alunos com necessidades educativas especiais.

No contexto das escolas envolvidas no estudo os apoios educativos para alunos com necessidades educativas especiais foram identificados como uma necessidade de formação pelos diretores.

A Tabela 6 organiza, na forma de frequência e de percentagem, os resultados referentes às necessidades de formação dos diretores respondentes relativos à dimensão de análise *Gestão de projetos educativos*.

Tabela 6: Necessidades de formação relativas à dimensão *Gestão de projetos educativos*.

Situação	Nenhuma		Alguma		Muita	
	F	%	F	%	F	%
2) Elaboração e desenvolvimento de projetos educativos. (n=25)	2	8,0	10	40,0	13	52,0

A leitura da tabela permite-nos verificara que a generalidade dos diretores respondentes (92,0%) afirmou necessitar de formação ao nível da “Elaboração e desenvolvimento de projetos educativos”, distribuindo-se 40,0% pela opção “Alguma necessidade” e 52,0% pela opção “Muita necessidade”. Do total dos respondentes, 8,0% (2 diretores) assinalaram a opção “Nenhuma necessidade”.

Apesar de a designação “projetos educativos” poder ter sido objeto de diferentes interpretações pelos diretores respondentes, foi notório o posicionamento destes quanto à necessidade de formação específica nesta dimensão de análise, pois apenas dois diretores (8%) assinalaram a opção “Nenhuma necessidade” de formação.

A Tabela 7 sistematiza, na forma de frequência e de percentagem, os resultados referentes às necessidades de formação dos diretores respondentes relativos à dimensão de análise *Gestão financeira*.

Tabela 7: Necessidades de formação relativas à dimensão *Gestão financeira*.

Situação	Nenhuma		Alguma		Muita	
	F	%	F	%	F	%
4) Elaboração de orçamentos escolares. (n=25)	4	16,0	12	48,0	9	36,0

A generalidade dos diretores respondentes (84,0%) declarou necessitar de formação ao nível da “Elaboração de orçamentos escolares”, pois 48,0% assinalou carecer de “Alguma necessidade” e 36,0% de “Muita necessidade”. Os restantes 16,0% (4 diretores) vincularam-se à opção “Nenhuma necessidade” de formação.

O cargo institucional de diretor confere-lhe poder para decidir na resolução de problemas com a organização em atos públicos, sendo da sua

responsabilidade a organização e execução de todos os atos burocráticos necessários ao funcionamento do estabelecimento de ensino. Ainda enquanto gestor, o diretor está obrigado a cumprir com o que a administração educativa (Ministério da Educação), pois as Escolas Secundárias do I Ciclo não possuem cabimentação financeira. No entanto, não deixa de ser muito importante que os diretores de escolas elaborem os orçamentos escolares para facilitar a aquisição de meios didáticos, materiais de consumo corrente especializado, contribuindo para a melhoria das condições de trabalho e do desenvolvimento do processo educativo.

A Tabela 8 evidencia, na forma de frequência e de percentagem, os resultados referentes às necessidades de formação dos diretores respondentes relativos à dimensão de análise *Gestão organizacional e administrativa*.

Tabela 8: Necessidades de formação relativas à dimensão *Gestão organizacional e administrativa*.

Situação	Nenhuma		Alguma		Muita	
	F	%	F	%	F	%
1) Elaboração de documentos internos da escola (regulamento interno, plano de atividades, plano de formação...). (n=25)	10	40,0	11	44,0	4	16,0
6) Constituição de turmas e elaboração de horários. (n=25)	14	56,0	9	36,0	2	8,0

Quando questionados sobre as necessidades de formação ao nível da “Elaboração de documentos internos da escola (regulamento interno, plano de atividades plano de formação...)”, a distribuição das respostas dos diretores assumiu a seguinte forma: 40,0% assinalaram a opção “Nenhuma necessidade”, 44,0% “Alguma necessidade” e 16,0% “Muita necessidade” de formação.

Aparentemente, a “Constituição de turmas e a elaboração de horários” são situações que a maioria dos diretores respondentes já domina no exercício das suas funções, pois 56,0% dos respondentes vincularam-se à opção “Nenhuma necessidade” de formação. Não obstante, 36,0% assinalou a opção “Alguma necessidade” e 8,0% a opção “Muita necessidade” de formação.

Importa destacar que o Projeto Educativo, a apresentação de propostas pedagógicas e do Regimento Escolar são documentos internos da escola cuja elaboração e implementação são da responsabilidade do diretor e restantes elementos da direção. Por outro lado, a constituição de turmas e a elaboração de horários são, igualmente, tarefas da responsabilidade da direção e que, além de, acarretarem implicações nos recursos humanos, físicos e materiais da organização escolar, refletem-se nas dinâmicas de trabalho docente e no próprio sucesso das aprendizagens dos alunos.

A Tabela 9 ilustra, na forma de frequência e de percentagem, os resultados referentes às necessidades de formação dos diretores respondentes relativos à dimensão de análise *Gestão de recursos humanos*.

Tabela 9: Necessidades de formação relativas à dimensão *Gestão de recursos humanos*.

Situação	Nenhuma		Alguma		Muita	
	F	%	F	%	F	%
3) Distribuição do serviço docente e não docente. (n=25)	18	72,0	5	20,0	2	8,0
8) Seleção e recrutamento do pessoal docente. (n=25)	7	28,0	11	44,0	7	28,0
11) Elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente. (n=25)	3	12,0	14	56,0	8	32,0
16) Contratação de pessoal não docente. (n=25)	7	28,0	9	36,0	9	36,0

A “Distribuição do serviço docente e não docente” surge como uma situação em que a generalidade dos diretores respondentes (72,0%) se vinculou à opção “Nenhuma necessidade” de formação, sendo que 20,0% assinalaram a opção “Alguma necessidade” e 8,0% “Muita necessidade” de formação.

Por sua vez, em relação à situação “Seleção e recrutamento do pessoal docente”, 28,0% dos diretores assinalaram a opção “Nenhuma necessidade” de formação, 44,0% “Alguma necessidade” e 28,0% a opção “Muita necessidade” de formação.

A “Elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente” é uma situação para a qual os diretores respondentes se manifestaram da seguinte forma: 12,0% assinalaram a opção “Nenhuma

necessidade” de formação, 56,0% “Alguma necessidade” de formação e 32,0% “Muita necessidade” de formação.

Em relação à situação “Contratação de pessoal não docente” a distribuição das respostas dos diretores foi a seguinte: 28,0% destacaram a opção “Nenhuma necessidade” de formação, 36,0% “Alguma necessidade” e 36,0% “Muita necessidade” de formação.

A gestão dos recursos humanos é uma das competências do diretor e da sua equipa e, por conseguinte, a distribuição do serviço docente e não docente traz implicações nas dinâmicas da organização escolar, no clima relacional entre os diferentes elementos da comunidade escolar e no sucesso das aprendizagens dos alunos. Espera-se, portanto, que os diretores realizem com determinação o seu papel, no sentido de que as organizações escolares sejam verdadeiros centros de excelência e qualidade do ensino. No entanto, importa destacar que a seleção e o recrutamento de pessoal docente e não docente é uma tarefa que não cabe aos diretores das escolas em estudo.

Na Tabela 10 estão organizados, na forma de frequência e de percentagem, os resultados referentes às necessidades de formação dos diretores respondentes relativos à dimensão *Gestão de recursos físicos*.

Tabela 10: Necessidades de formação relativas à dimensão *Gestão de recursos físicos*.

Situação	Nenhuma		Alguma		Muita	
	F	%	F	%	F	%
5) Gestão de instalações, espaços e equipamentos. (n=25)	3	12,0	14	56,0	8	32,0
17) Utilização de tecnologias de informação e comunicação. (n=25)	3	12,0	12	48,0	10	40,0

A “Gestão de instalações, espaços e equipamentos” surge como uma situação em que 12,0% dos diretores respondentes assinalaram a opção “Nenhuma necessidade” de formação, 56,0% “Alguma necessidade” e 32,0% “Muita necessidade” de formação.

Em relação à situação “Utilização de tecnologias de informação e comunicação”, 12,0% dos diretores respondentes destacaram a opção “Nenhuma necessidade” de formação, 48,0% a opção “Alguma necessidade” e 40,0% “Muita necessidade” de formação.

O diretor, os professores, os alunos e a restante comunidade escolar devem primar pela observância da conservação e preservação do saneamento básico na gestão de instalações espaços e equipamentos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

No caso particular da utilização de tecnologias de informação e comunicação, importa referir a sua importância para o desenvolvimento de qualquer instituição ou sociedade que se quer afirmar. Todavia, importa destacar que apenas uma das vinte e cinco escolas envolvidas no estudo é que possuía uma Sala de Informática devidamente apetrechada.

Na Tabela 11 estão apresentados, na forma de frequência e de percentagem, os resultados referentes às necessidades de formação dos diretores respondentes relativos à dimensão *Gestão da avaliação de desempenho*.

Tabela 11: Necessidades de formação relativas à dimensão *Gestão da avaliação de desempenho*.

Situação	Nenhuma		Alguma		Muita	
	F	%	F	%	F	%
10) Avaliação de desempenho do pessoal docente. (n=25)	14	56,0	8	32,0	3	12,0
14) Avaliação de pessoal não docente. (n=25)	12	48,0	11	44,0	2	8,0

A “Avaliação de desempenho do pessoal docente” é uma situação em que 56,0% dos diretores respondentes se vincularam à opção “Nenhuma necessidade” de formação, 32,0% à opção “Alguma necessidade” e 12,0% à opção “Muita necessidade” de formação.

Em relação à “Avaliação de pessoal não docente” a distribuição das respostas dos diretores foi a seguinte: 48,0% assinalaram a opção “Nenhuma

necessidade” de formação, 44,0% “alguma necessidade” e 8,0% “Muita necessidade” de formação.

Os diretores devem ter a capacidade de avaliarem o desempenho do pessoal docente e não docente no final de cada ano letivo para averiguarem as competências e conhecimentos dos seus quadros. Deste modo, a avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente poderá influenciar positivamente no desempenho das suas páticas e, por conseguinte, no processo de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a avaliação de desempenho do pessoal docente e não docente facilita ao diretor a tomada de decisão aquando de eventuais promoções, de acordo as suas capacidades intelectuais e das suas características e desempenho individuais.

Na Tabela 12 estão ilustrados, na forma de frequência e de percentagem, os resultados referentes às necessidades de formação dos diretores respondentes relativos à dimensão de análise *Gestão de relações interpessoais*.

Tabela 12: Necessidades de formação relativas à dimensão *Gestão de relações interpessoais*.

Situação	Nenhuma		Alguma		Muita	
	F	%	F	%	F	%
9) Exercício de liderança com o pessoal docente e não docente. (n=25)	10	40,0	13	52,0	2	8,0
12) Gestão de conflitos e prevenção de situações de indisciplina e de violência na escola. (n=25)	4	16,0	14	56,0	7	28,0
15) Comunicação e transmissão de informação. (n=25)	14	56,0	7	28,0	4	16,0
18) Envolvimento de pais e encarregados de educação na vida escolar dos alunos. (n=25)	7	28,0	10	40,0	8	32,0

A leitura da tabela permite-nos afirmar que em relação à situação “Exercício de liderança com o pessoal docente e não docente” 40,0% dos diretores respondentes assinalaram a opção “Nenhuma necessidade” de formação, 52,0% “Alguma necessidade” de formação e 8,0% “Muita necessidade” de formação.

Por sua vez, em relação à situação “Gestão de conflitos e prevenção de situações de indisciplina e de violência na escola”, verificamos que 16,0% dos diretores respondentes se associaram à opção “Nenhuma necessidade” de

formação, 56,0% à opção “alguma necessidade” e 28,0% à opção “Muita necessidade” de formação.

Em relação à situação “Comunicação e transmissão de informação”, 56,0% dos diretores respondentes identificaram-se com a opção “Nenhuma necessidade” de formação, 28,0% com a opção “Alguma necessidade” e 16,0% com a opção “Muita necessidade” de formação.

Os diretores respondentes, avaliando as necessidades de formação relativamente à situação “Envolvimento de pais e encarregados de educação na vida escolar dos alunos”, identificaram as suas necessidades de formação da seguinte forma: 28,0% assinalando a opção “Nenhuma necessidade”, 40,0% “Alguma necessidade” e 32,0% “Muita necessidade” de formação.

No exercício das suas funções o diretor precisa de saber ouvir a todos, dividir responsabilidades e ser capaz de mediar conflitos e oposições, pois só assim irá construir uma gestão democrática e participativa; daí 60,0% dos diretores respondentes assumirem necessidades de formação a este nível.

O diretor deve prestar contas dos seus atos e, para isso, poderá utilizar os diversos meios de comunicações existentes e disponíveis na escola. Por outras palavras, o diretor não deverá agir por impulso e sim demonstrar coerência entre aquilo que diz e aquilo que faz. Por outro lado, a comunicação e transmissão de informação também é muito importante para a partilha de experiências com outras instituições e para o melhoramento das atividades administrativas e pedagógicas.

Apesar da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e no sistema de ensino angolano, compete às direções das escolas e ao diretor promover o diálogo e a criação de ambientes participativos, envolvendo diferentes elementos da comunidade educativa, designadamente os pais e encarregados de educação. Estes espaços de diálogo e de partilha promovem a aproximação entre os diferentes interlocutores, a valorização de capacidades e aptidões dos participantes e potenciam um clima de confiança que poderá conduzir à assunção de responsabilidades em conjunto, onde os pais e encarregados de educação participem mais ativamente

no processo educativos dos seus educandos e assegurem um acompanhamento sistemático.

CAPITULO 4 | DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo pretendemos avaliar e interpretar os resultados obtidos tendo por referência o problema e os objetivos de investigação do nosso estudo, cruzando esses resultados com os referenciais teóricos que enquadram a nossa investigação.

O propósito fundamental deste estudo situava-se ao nível da identificação das necessidades de formação específica dos diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela envolvidos no estudo, assumindo-se como problema de investigação na seguinte redação:

Quais as necessidades de formação específica dos diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela?

Relembramos, ainda, que os objetivos inicialmente definidos foram:

- 1) Caracterizar a formação académica e profissional de diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela;*
- 2) Diagnosticar necessidades de formação de diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela;*
- 3) Desenvolver conhecimento sobre necessidade de formação específica para diretores escolares em contexto angolano.*

Salientamos, desde já, que face ao problema e aos objetivos de investigação definidos, assumimos que o enfoque deste estudo remete para a análise e compreensão de um contexto específico e, como tal, os resultados obtidos não são passíveis de generalizações. Todavia, poderão assumir-se como possível contributo para a compreensão desta problemática em outras escolas do Ensino Secundário do município de Benguela.

6. Resultados e objetivos

A discussão dos resultados será realizada tendo por referência cada um dos três objetivos do nosso estudo e os resultados apresentados no capítulo anterior, confrontados com alguns dos referenciais teóricos que sustentam a nossa investigação. Relembramos, igualmente, que os resultados aqui discutidos se reportam aos recolhidos através da administração do inquérito por questionário (Anexo 5) onde os diretores respondentes, numa primeira parte, foram solicitados a preencher dados que permitissem realizar a sua caracterização pessoal e profissional. Na segunda parte do questionário os diretores pronunciaram-se sobre as suas necessidades de formação, tendo por referência um conjunto de situações apresentadas e de acordo com uma escala de frequência que variava entre “Nenhuma necessidade”, “Alguma necessidade” e “Muita necessidade”.

6.1. Primeiro objetivo

Assim, tendo por referência o **primeiro objetivo** que se reporta à caracterização da formação académica e profissional dos diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela envolvidos no estudo, verificámos que a licenciatura surgiu como o grau académico mais frequente entre os respondentes, pois foi assinalada por 14 dos 25 diretores em causa. Importa salientar que 6 dos diretores afirmaram ser portadores de uma pós-graduação e os 5 restantes de um curso de Mestrado.

A especificidade das habilitações académicas dos diretores respondentes era diversificada, sendo que a maior frequência se situava no curso de *Pedagogia*, assinalado por 4 diretores, e nos cursos de *Psicologia*, *Geografia* e *História*, destacados por 3 dos diretores respondentes. Dos cinco diretores que afirmaram ser portadores de um curso de Mestrado, dois deles eram na especialidade de *Gestão e Administração de Educação*, um em *Administração de Centros Educativos* e dois na especialidade de *Supervisão e Gestão Escolar*. As pós-graduações mencionadas pelos seis diretores eram diversas e realizadas no âmbito da formação contínua ou constante.

Considerando que, ao longo do exercício das suas funções, os diretores se confrontam com uma elevada heterogeneidade de situações, quer ao nível da gestão e administração, quer ao nível das práticas letivas, e perante as quais têm de responder a uma diversidade de desafios problemas, é natural que a formação assuma uma progressiva relevância para os diretores respondentes.

Com efeito, à aprendizagem está inerente um carácter permanente e dinâmico que se reflete, quer na vida pessoal, quer na vida profissional de qualquer indivíduo integrado numa organização (Day, 2001). A formação assume-se, assim, como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, envolvendo valores, conhecimentos e habilidades passíveis de antecipar e aceitar mudanças aceleradas, resolver questões inerentes a contextos complexos, diversos e desiguais, facilitar a análise e partilha de tomadas de decisão, lidar com processos de participação e adaptar-se a novas circunstâncias e demandas institucionais, isto é, potenciando a dimensão formativa das situações de trabalho. (Machado & Formosinho, 2009).

Analisando o artigo 42.º do Decreto Presidencial n.º 16/11, de 11 de janeiro, os titulares de cargos de direção das escolas, são nomeados em comissão de serviço pelo Governador da Província, por proposta do Diretor Provincial de Educação, por um período de três anos, renováveis por iguais períodos. Note-se que o recrutamento para o exercício do cargo deve recair obrigatoriamente sobre um docente efetivo a trabalhar em tempo integral, que possua a categoria mais alta dentro da instituição e com pelo menos cinco anos de bom efetivo serviço. Assim, tendo por referência este normativo legal, presume-se que os diretores em exercício de funções possuem, em cada uma das escolas, a categoria mais elevada, em resultado da formação académica e do tempo de serviço prestado.

Em suma e, como já referimos anteriormente, convém destacar que a formação se assume como instrumento fundamental para o desenvolvimento de competências, de conhecimentos e habilidades que permitem a antecipação e aceitação de mudanças, a resolução de questões complexas, em contextos diversos e desiguais, facilitando a análise e partilha de tomadas de decisão e promovendo a capacidade de adaptação a novas circunstâncias e demandas

institucionais. Assim, face ao exposto, a sua relevância assume maior ênfase quando em causa estão diretores de escola que lideram organizações escolares e que, em última instância, têm uma responsabilidade acrescida na educação e formação de futuros cidadãos.

6.2. Segundo objetivo

O **segundo objetivo** do estudo remete para o diagnóstico das necessidades de formação dos diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela envolvidos no estudo tendo por referência um conjunto de dezoito situações apresentadas. Essas situações foram agrupadas em oito dimensões de análise, pelo que iremos debruçar-nos sobre os resultados de cada uma dessas dimensões de análise.

Assim, na dimensão de análise: Gestão curricular e pedagógica (Tabela 5), desconsiderando os resultados referentes à opção de resposta “Nenhuma necessidade”, foi notório que os diretores respondentes assumiram necessidades de formação quer ao nível do “Desenvolvimento e organização de experiências de inovação pedagógica” (88,0%), quer dos “Apoios educativos para alunos com necessidades educativas especiais” (100,0%).

Estes resultados levam-nos a inferir que a formação de que são portadores ainda não é adequada para dar resposta a estas situações e/ou, por outro lado, que o quadro de pessoal docente das escolas poderá não estar suficientemente motivado para cada uma destas situações. Com efeito, se analisarmos as características elencadas no artigo 11.º do Decreto n.º 3/08, de 4 de março de 2008, consideradas como o perfil do candidato a professor do Ensino Secundário em Angola, o desenvolvimento e a organização de experiências de inovação pedagógica está omissa e em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, surge a situação “identificar o jovem necessitado em atendimento e cuidados especiais”. Como tal compreendemos o facto de os diretores respondentes terem assumido necessidades de formação ao nível da gestão curricular e pedagógica, quando confrontados com estas duas situações em particular.

Relembramos, ainda, o consagrado no Decreto n.º 3/08, de 4 de março de 2008, referente ao que a escola deve proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais e já mencionado no capítulo anterior, para reiterar a necessidade dos diretores escolares e de todos os atores escolares ampliarem a sua consciência, reconstruindo as suas práticas organizativas e pedagógicas em consonância com as expectativas sociais e da função da escola na sociedade atual e, por conseguinte, dos resultados de desempenho dos alunos com e sem necessidades educativas especiais.

Na dimensão de análise: Gestão de projetos educativos (Tabela 6) verificámos que 92,0% dos diretores respondentes assumiu sentir necessidades de formação face à situação “Elaboração e desenvolvimento de projetos educativos”, não obstante a designação “projetos educativos” poder ter sido objeto de diferentes interpretações pelos respondentes. Todavia, este nível percentual de resposta leva-nos a inferir que a ação dos diretores respondentes se focaliza no legalmente prescrito, descurando aspetos de natureza mais abrangente e que segundo Lück (2009) remetem para a construção de programa próprio sobre educação onde, de forma explícita se traduzam as ações a desenvolver ao nível das políticas educativas, dos desafios educacionais e da orientação e formação dos alunos. Libâneo (2004) refere, igualmente, que as principais atribuições de um diretor escolar se deverão situar ao nível: *i)* da supervisão das atividades administrativas e pedagógicas; *ii)* da promoção da integração entre a escola e a comunidade; *iii)* do conhecimento da legislação; *iv)* da busca de meios que potenciem os elementos da sua equipa, entre outras.

Relativamente à dimensão de análise: Gestão financeira (Tabela 7), constatámos que apenas 16,0% dos diretores respondentes afirmou não necessitar de formação face à situação “Elaboração de orçamentos escolares”. Importa referir que os diretores respondentes exerciam o cargo em Escolas Secundárias do I Ciclo e que, por conseguinte, não possuem cabimentação financeira. Todavia, é relevante que a elaboração de orçamentos seja uma competência dos diretores, por forma a melhor gerirem os recursos financeiros que são atribuídos à instituição escolar e, por outro lado, para através de parcerias com outras instituições conseguirem angariar fundos para a aquisição

de recursos pedagógicos essenciais à melhoria das práticas letivas e ao sucesso das aprendizagens dos alunos.

Na dimensão de análise: Gestão organizacional e administrativa (Tabela 8) verificámos que mais de metade dos diretores respondentes (56,0%) assumiu não carecer de formação perante a situação “Constituição de turmas e elaboração de horários”, facto que denota algum domínio de tarefas associadas à natureza organizacional da escola e das suas dinâmicas diárias. Por outro lado, 60,0% dos respondentes afirmou necessitar de formação ao nível da “Elaboração de documentos internos da escola (regulamento interno, plano de atividades, plano de formação)”. Esta situação poderá indiciar que os diretores envolvidos no estudo ainda não estão a promover um ambiente propício à participação de toda a comunidade escolar, distribuindo tarefas e responsabilizando diferentes equipas pela sua realização. A implementação de um ambiente desta natureza tende a envolver os colaboradores na procura de soluções, de consensos e de projetos que envolvam toda a comunidade escolar, contribuindo para um desenvolvimento harmonioso da instituição escolar.

Quanto à dimensão de análise: Gestão de recursos humanos (Tabela 9), 72,0% dos diretores respondentes afirmou não necessitar de formação ao nível da “Distribuição do serviço docente e não docente”, revelando capacidade na gestão deste tipo de recursos humanos. Em contrapartida, ao nível da “Seleção e recrutamento do pessoal docente” e da “Contratação de pessoal não docente” as necessidades de formação assinaladas foram, respetivamente de 72,0% para ambas as situações. Esta realidade causa-nos alguma perplexidade uma vez que no contexto das escolas do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela a seleção e o recrutamento de pessoal docente e não docente é uma tarefa que não compete aos diretores de escola. Será que estes resultados evidenciam o desejo de no futuro os diretores assumirem um papel mais ativo na contratação de pessoal docente e não docente?

Em relação à situação “Elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente”, 88,0% dos diretores respondentes declarou ter necessidades de formação, denotando lacunas de

desempenho a este nível. Assim, se entendermos esta situação como um meio para alcançar a qualidade do ensino e como uma necessidade para atender às exigências do mundo atual, a sua relevância assume particular destaque nas competências de qualquer diretor que pretenda a capacitação e o sucesso da instituição escolar que lidera. Assumindo que “o diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional” (Lück, 2009, p. 23), compete-lhe assegurar a harmonia de toda a organização escolar, zelar pela escola como um todo, tendo como foco da sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação de todos os atores educativos.

Relativamente à dimensão de análise: Gestão de recursos físicos (Tabela 10), os diretores respondentes assumiram necessidades de formação no valor percentual de 88,0% para ambas as situações apresentadas, respetivamente: “Gestão de instalações, espaços e equipamentos” e “Utilização de tecnologias de informação e comunicação”. Os resultados obtidos na primeira situação entram em contradição com o facto de 72,0% dos respondentes ter afirmado não necessitar de formação ao nível da “Distribuição do serviço docente e não docente” e de 56,0% ter assinalado o mesmo em relação à “Constituição de turmas e elaboração de horários”. Esta contradição deve-se ao facto de a “Gestão de instalações, espaços e equipamentos” estar diretamente relacionada com a distribuição do serviço docente e não docente, por um lado, e com a constituição de turmas e elaboração de horários, por outro lado.

Quanto à “Utilização de tecnologias de informação e comunicação”, relembramos que apenas uma das 25 escolas envolvidas no estudo tinha uma sala de Informática devidamente equipada. Todavia, nesta situação poderá compreender-se a necessidade de formação assinalada pelos diretores respondentes, pois talvez possam estar a aguardar que o Ministério equipe as escolas num futuro próximo.

Na dimensão de análise: Gestão da avaliação de desempenho (Tabela 11) verificou-se uma distribuição de posições entre as opções “Nenhuma” e “Alguma” necessidade de formação em ambas as situações apresentadas. Assim, para 56,0% dos diretores respondentes a “Avaliação de desempenho do pessoal docente” não oferecia qualquer necessidade de formação, em

contrapartida para 32,0% oferecia “Alguma” necessidade de formação. No caso da situação “Avaliação de pessoal não docente” a dispersão foi menor: 48,0% para a opção “Nenhuma” e 44,0% para a opção “Alguma” necessidade de formação.

A avaliação do pessoal docente e não docente é da competência do diretor e, assumindo que existe um protocolo com definição clara de objetivos a alcançar que é do conhecimento prévio de ambas as partes, infere-se que poderá ser uma forma de valorizar positivamente o pessoal docente e não docente que prima pela qualidade, promove o sucesso das aprendizagens dos alunos e zela pela harmonia da instituição escolar e, por outro lado, detetar aspetos a melhorar por forma a otimizar as capacidades de todos os indivíduos e, se necessário, reajustar as suas funções.

Em relação à dimensão de análise: Gestão de relações interpessoais (Tabela 12), verificámos que 60,0% dos respondentes referiu ter necessidades de formação ao nível do “Exercício de liderança com o pessoal docente e não docente” facto que, por um lado, poderá revelar a existência de lideranças ocultas em algumas das escolas e, por outro lado, a consciência de que o diretor deverá ser mais proactivo e democrático, envolvendo e auscultando o máximo de pessoas na tomada de decisões.

A “Gestão de conflitos e prevenção de situações de indisciplina e de violência na escola” foi uma situação em que 84,0% dos diretores assinalou carecer de necessidades de formação. Com efeito, os conflitos e as situações de indisciplina são aspetos decorrentes dos desfasamentos sociais que caracterizam a sociedade atual e que se espelham em contexto escolar. Neste sentido, compreende-se a necessidade de formação dos diretores em causa, pois em muitos casos a eles compete mediar conflitos.

A situação “Comunicação e transmissão de informação” foi assinalada por 56,0% dos respondentes como não carecendo de qualquer necessidade de formação, facto que revela que estes diretores ainda conseguem comunicar com os diferentes elementos da comunidade escolar e, provavelmente, com outras instituições parceiras.

A situação “Envolvimento de pais e encarregados de educação na vida escolar dos alunos” foi assinalada por 72,0% dos diretores respondentes como carecendo de necessidade de formação, pois compete aos diretores promover o diálogo e a criação de ambientes participativos, envolvendo diferentes elementos da comunidade educativa, em particular os pais e encarregados de educação. Estes são intervenientes diretos na educação dos alunos pelo que deverão estar em diálogo próximo com a escola, quer através da associação de pais, quer através da direção da escola, por forma a, em conjunto, atuarem em tempo útil e eficazmente, garantindo o sucesso educativo dos seus educandos.

6.3. Terceiro objetivo

O **terceiro objetivo** reporta-se ao desenvolvimento de conhecimento sobre necessidade de formação específica para diretores escolares em contexto angolano e, face aos resultados obtidos, os vinte e cinco diretores respondentes apontaram para a existência de necessidades de vária natureza. Assim, focalizando-nos nas oito dimensões de análise consideradas, as necessidades de formação dos diretores respondentes situam-se sobretudo ao nível das seguintes dimensões: *Gestão curricular e pedagógica*, *Gestão de projetos educativos*, *Gestão financeira* e *Gestão das relações interpessoais*. Importa referir que na dimensão *Gestão dos recursos humanos*, 88,0% dos diretores respondentes assinalou necessitar de formação ao nível da “Elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente”. Ainda nesta dimensão as situações “Seleção e recrutamento do pessoal docente” e “Contratação de pessoal não docente” foram ambas por 72,0% dos diretores como carecendo de necessidades de formação; porém nas escolas envolvidas no estudo a seleção e a contratação de pessoal docente e não docente não é da competência do diretor.

Face a esta realidade reafirmamos que o exercício das funções de diretor carece de uma formação contínua e continuada, isto é, de o diretor estar em permanente busca, aprimoramento e amadurecimento, “criando dessa maneira uma bagagem de experiências enriquecida e que compartilhada com os pares favorecem o desenvolvimento profissional.” (Silva, 2009, p. 73). Acresce, ainda

que esta formação deverá, por um lado, ser adequada às necessidades específicas de cada diretor e, por outro lado, considerar o contexto real da escola onde exerce as suas funções.

CONCLUSÕES

No contexto da atual sociedade caracterizada por uma economia sustentada no conhecimento e na tecnologia da informática e da comunicação, onde a mudança é uma constante e as organizações escolares são um reflexo desse contexto e dessas mudanças, os diretores escolares assumem um papel cada vez mais relevante ao nível da mobilização dos diferentes atores educativos, envolvendo-os na visão e na missão da escola, de modo a otimizar as suas capacidades e a promover maiores índices de desempenho e de sucesso educativo. Esta realidade é um desafio para os diretores escolares, pois requer que estejam em permanente atualização e em constante formação, de modo a reinventarem-se e a melhorarem as suas competências. (Lück, 2009).

A escola confronta-se diariamente com todos os desafios que se colocam à sociedade atual e, enquanto instituição, compete-lhe adaptar-se às novas exigências de modo a assegurar o seu principal papel que consiste em formar cidadãos capazes de compreender, enfrentar e superar esses desafios. Assim, e por inerência, também compete a qualquer educador conhecer as realidades e compreender as atuais demandas da sociedade, bem como estar apto a mobilizar um conjunto de competências que, nos contextos educativos, façam acontecer as mudanças e adequações necessárias.

Com efeito, face ao contexto da sociedade atual, a natureza da educação e as finalidades da escola assumem uma dimensão mais abrangente, dinâmica e complexa, refletindo-se no desempenho do trabalho dos diferentes atores educativos, nomeadamente, os diretores escolares. Estes, enquanto líderes “necessitam de estar atentos à mudança e serem capazes de a prever e reagir quando esta aparece em função dos interesses da instituição; têm que se afirmar como verdadeiros agentes de mudança e de reconstrução da cultura organizacional da escola que lideram.” (Barreto, 2009, p. 86).

Tendo em consideração esta citação de Barreto (2009) recordamos que a problemática deste estudo, realizado no ano letivo de 2014, se situava ao nível da identificação de necessidades de formação específica dos diretores de escola do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela envolvidas no estudo.

Embora os resultados deste estudo não sejam passíveis de generalizações, consideramos relevante que os mesmos possam ser discutidos e analisados pelos diretores intervenientes no estudo e, posteriormente, com diretores de outras escolas.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que a generalidade dos diretores das vinte e cinco escolas públicas do I Ciclo do Ensino Secundário do município de Benguela intervenientes no estudo possuía uma vasta experiência no exercício do cargo, pois 15 deles exercia o cargo num intervalo de tempo situado entre 19 a 30 anos e 5 deles há mais de 30 anos.

Esta realidade, conjugada com o artigo 42.º do Decreto Presidencial n.º 16/11, de 11 de janeiro, que define que os titulares de cargos de direção das escolas, são nomeados em comissão de serviço pelo Governador da Província, por proposta do Diretor Provincial de Educação, por um período de três anos, renováveis por iguais períodos, leva-nos a afirmar que vinte dos vinte e cinco diretores envolvidos no estudo têm obtido renovação periódica da sua comissão de serviço pelo Governador da Província, após aprovação do Diretor Provincial de Educação. Assim, face ao exposto colocamos duas questões:

- i) O tempo de serviço no exercício de um cargo influencia a sua qualidade de desempenho, acarretando um acréscimo de competências e habilidades profissionais que se repercutem no sucesso das relações entre a comunidade educativa e nos processos de ensino e de aprendizagem?
- ii) Um longo período de tempo de serviço no exercício de um mesmo cargo poderá incorrer em situações de implementação de rotinas e de cristalização de práticas?

Salientamos que a resposta a estas duas questões poderia ser objeto de um estudo a desenvolver com estes diretores de escolas públicas e com outros do município de Benguela.

Considerando a problemática do nosso estudo verificamos que a generalidade dos diretores respondentes assumiu necessidades de formação sobretudo ao nível das seguintes dimensões: *Gestão curricular e pedagógica*, *Gestão de projetos educativos*, *Gestão financeira* e *Gestão das relações*

interpessoais. Saliente-se que 88,0% dos diretores respondentes assinalou necessidades de formação na situação “Elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente” (dimensão *Gestão dos recursos humanos*). Os resultados apontam para o facto de os diretores respondentes carecerem de formação específica ao nível de diferentes dimensões, dado que o elevado número de anos de experiência no exercício do cargo, por si só, não garante solução para os desafios que a atual sociedade lhes coloca.

Face ao exposto apresentamos algumas sugestões que poderão ou não ser consideradas pelos diretores envolvidos neste estudo, entre elas:

- i) A frequência de cursos de pós-graduação nas áreas da: Administração e gestão escolar, Gestão curricular e pedagógica; Construção de projetos educativos, Gestão de conflitos, entre outras;
- ii) A identificação anual de necessidades de formação específica do pessoal docente e não docente, de modo a elaborar um plano anual de formação;
- iii) O estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior para assegurar que as necessidades de formação sejam colmatadas, dando cumprimento ao plano anual de formação;
- iv) A partilha, discussão e análise das suas práticas de gestão com outros diretores de escolas;
- v) A reflexão individual e, posteriormente, com outros diretores do impacto das suas decisões sobre as dinâmicas de trabalho docente e sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos;
- vi) A realização de assembleias de escola subordinadas a uma temática, onde alunos, pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente, sejam solicitados a pronunciar-se e a colaborar na resolução da questão.

Conforme já mencionámos a natureza e o contexto desta investigação são específicos, daí o mesmo não ser passível de generalizações. Assim, tendo por referência a nossa investigação, propomos a realização de outros estudos:

- i)* de natureza semelhante em diferentes contextos educativos angolanos, por exemplo outros municípios e/ou províncias;
- ii)* com recurso a inquéritos por entrevista aos diretores, de modo a melhor clarificar as necessidades de formação;
- iii)* sobre o impacto da formação específica em Administração e Gestão Escolar no exercício do cargo de diretor escolar;
- iv)* sobre o modo como os professores percecionam as necessidades de formação do diretor de escola onde exercem funções;
- v)* sobre as necessidades de formação do pessoal docente de uma área específica de ensino ou de uma escola em particular;
- vi)* sobre as questões de género na liderança das escolas angolanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2006a). Continuar a formar-se, renovar e inovar. In I. Sá-Chaves *et al.* (Orgs.). *Isabel Alarcão: Percursos e Pensamento* (pp. 129-154). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2006b). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In I. Sá-Chaves *et al.* (Orgs.). *Isabel Alarcão: Percursos e Pensamento* (pp. 295-318). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barreto, A. (2009). *Liderança Transformacional na Escola. Um estudo de caso de o presidente de um agrupamento* [Dissertação de Mestrado]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- D'Oliveira, T. (2002). *Teses e Dissertações. Recomendações para a Elaboração e Estruturação de Trabalhos Científicos*. Lisboa: Editora RH.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Formar professores como profissionais autónomos. In R. Bizarro & F. Braga (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 243-250). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Freixo, M.J. (2011). *Metodologia Científica: Fundamentos Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Gamboa, S. (1995). *Pesquisa educacional: Quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Goldring, E. Huff, J, SpillanE, J.P. & Barnes, C. (2009). Measuring the learning-centered leadership expertise of school principals. *Leadership and Policy in Schols*, 8(2), 197-228.
- Gonçalves, M.L. (2011). *Desenvolvimento profissional e educação em línguas: potencialidades e constrangimentos em contexto escolar* [Tese de Doutoramento]. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Guskey, T. & Huberman, M. (1995). Introduction. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.). *Professional Development in Education: New paradigms and practices* (pp. 1-6). New York: Teachers College Press.
- Hallinger, P. & Murphy, J.F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45, 54-61.
- Libâneo, J.C. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M.W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.). *Teacher Learning: New policies, new practices* (pp. 185-201). New York: Teachers College Press.
- Lima, J.A. (2011). O director escolar: uma leitura crítica à luz dos estudos sobre eficácia da escola. In A. Neto-Mendes, J. Costa & A. Ventura (Org.). *A emergência do diretor da escola: questões políticas e organizacionais* (pp. 23-45). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Little, J., Horn, I. & Bartlett, L. (2002). Identidade, comunidade e empenho: Tópicos emergentes na investigação sobre o ensino secundário. *Revista*

de Educação: Identidade e Desenvolvimento Profissional dos Professores, 2, 9-20.

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

Machado, J. & Formosinho, J. (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22.

Morais, F. & Medeiros, T. (2007). *Desenvolvimento Profissional do Professor: A chave do problema?* Ponta Delgada: Universidade dos Açores e Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.

Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e o Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Perrenoud, PH. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rios, T.A. (2003). *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez.

Roldão, M.C. (2002). A centralidade do saber e agir profissionais versus a discussão de modelos. *Revista de Educação, Formação de Professores, Testemunhos e Perspectivas*, 1, 157-158.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Silva, E. (2009). A importância do gestor educacional na instituição escolar. *Revista Conteúdo*, 1(2), 67-83.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tucker, M.S. & Coddling, J.B. (Eds) (2002). *The principal challenge: Leading and managing schools in na era of accountability*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vieira, M.F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, M.F. (2009). Que direcção para a formação em supervisão pedagógica? In A.M. Costa e Silva & M.A. Moreira (Orgs.). *Formação e mediação sócio-educativa. Perspectivas e teóricas e práticas* (pp. 55-79). Porto: Areal Editores.
- Zeichner, K. (1993). *A formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2008). *A Critical Analysis of Reflection as a Goal for Teacher Education*. Comunicação apresentada no ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino). Brasil: Porto Alegre, 30 de Abril de 2008.

Referências legislativas

Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001

Decreto n.º 3/08, de 4 de março de 2008

Decreto Presidencial n.º 16/11, de 11 de janeiro de 2011

Circular n.º 8/GCB/DPECTB/12, de 15 de agosto de 2012

Ex.mo/a Senhor/a

Diretor/a da Escola _____

Assunto: **Participação em projeto de investigação**

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

A concretização deste projeto engloba a aplicação de um questionário, através do qual pretendemos recolher dados para uma reflexão sobre a temática lideranças em contexto escolar.

Assim, solicitamos que Vossa Excelência. se pronuncie sobre duas situações: *i)* a aplicação do questionário e *ii)* a divulgação do nome da escola em que exerce as funções de diretor/a, assinalando com uma cruz as opções que se seguem.

	Autorizo	Não autorizo
Aplicação do questionário		
Divulgação do nome da escola		

Grato pela sua atenção e disponibilidade, subscrevemo-nos com consideração.

Benguela, Maio de 2014.

(Carlos Lopes)

CESPU FORMAÇÃO ANGOLA
 UNIVERSIDADE PORTUGALENSE INFANTE D. HENRIQUE
 PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DE EDUCAÇÃO
 PRÉ-PROJETO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Caracterização das Escolas do I Ciclo do Ensino Secundário do Município de Benguela

1. DADOS DA ESCOLA

Nome-----
 Foi criada em -----|-----|----- Construção -----Escola
 Pública ----- ou -----
 Localizada na Zona -----, Bairro da ----- Município de Benguela

2. RECURSOS HUMANOS

A Escola possui uma população de----- alunos Matriculados nas 7ª, 8ª e
 9ª Classes do Ensino Geral.
 Distribuidos assim por turmas:
 7ª Classes ----- turmas ----- alunos
 8ª Classes ----- turmas ----- alunos
 9ª Classes ----- turmas ----- alunos
 Funciona com seguinte horário -----, ----- e -----
 A maioria dos alunos desta unidade escolar vivem ----- ou -----
 do Estabelecimento de Ensino.
 Qual o meio de transporte que utilizam ----- O que é feito para
 o desenvolvimento do Bairro -----
 Tem asfalto-----, saneamento basico -----, saúde -----
 É um Bairro população de ----- ou ----- renda.

2.1 CORPO DOCENTE E PESSOAL ADMINISTRATIVO

A Escola conta com ----- Docentes e ----- Pessoal Administrativos
 assim distribuidos:
 Nível académico do pessoal Docente:
 Técnico Médio -----, Técnico Superior -----, Pos Graduado -----
 Mestres -----
 Director ----, Sub Director Pedagógico ----, Sub Director Administrativo ----
 Professores frente ao aluno -----, Escritorário Dactilógrafo -----, Arquivista ----
 Auxiliares de Limpeza -----, Operários -----, Agentes da protecção física -----
 Total Geral -----

3. RECURSOS MATERIAIS

A nível de recursos materiais a Escola disponibiliza os diferentes recursos que permitirão o desenvolvimento das actividades previstas do plano anual da Escola, nomeadamente.

Salas de aprendizagem -----, condições ambientais -----, iluminação-----
 ,ventilação-----, está apetrechado -----, materiais didacticos -----

Salas de aula visual -----, Biblioteca -----, Laboratorios de -----
 -----, -----, Ginásio -----
 ,Anfiteatro -----

A Escola também disponibiliza de outros recursos nomeadamente:

Video projectores -----, Retroprojectores -----, Leitores de videos -----

Leitores de CD|DVD-----, Leitores de CD Cassete -----, Máquina fotografica
 digital -----, Máquina de filmar digital -----

4. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA

Características gerais da comunidade e sua influência no processo escolar: ----

caracterização do sector em termos de urbanização (tipos de casas -----,
 ruas -----, igrejas-----, indústrias-----, comércio-----,
 transporte-----, unidades de saúde -----, etc).

A maioria dos alunos desta unidade escolar vivem ----- ou -----
 - do Estabelecimento de Ensino
 A população DO Bairro é de ----- ou ----- renda.

Critérios utilizados para o ingresso na escola -----

Análise da clientela matriculada considerando as condições sócio-econômicas
 e como ocorre a articulação da família no contexto escolar

Critérios para composição de turmas. por idade,----- rendimento escolar-----
 -- e outros-----

5. PLANEJAMENTO ESCOLAR

Como ocorre a elaboração do projeto pedagógico da escola. -----

Há reuniões pedagógicas frequentes?-----

Que tipos de assuntos são tratados nessas reuniões? -----

Os professores têm assistência pedagógica efetiva da equipe técnica?-----

Qual a composição e funções do conselho de classe.-----

Quando e como são feitos?-----

6. DIRECÇÃO DA ESCOLA

Há liderança efetiva da direção?-----

Como é o relacionamento pessoal da direção com o pessoal técnico,
administrativo e auxiliar da escola? -----

As responsabilidades estão claramente definidas?-----

Há um clima de trabalho positivo que incentiva e estimula a equipe escolar? ----

7. ORIGEM DO NOME DA ESCOLA

Escolas do Ensino Secundário do I Ciclo do Município de Benguela

Todos os elementos caracterizadores das escolas do Ensino Secundário do I Ciclo do Município de Benguela resultam do preenchimento de um questionário (Anexo n.º 2) por elementos da direção de cada uma das escolas envolvidas no estudo.

Identificação

Do conjunto das vinte e cinco escolas públicas do Ensino Secundário do I Ciclo do município de Benguela envolvidas no estudo oito eram participadas. O horário de funcionamento das escolas compreendia três turnos, a saber: o da manhã (das 7h30 às 12h30), o da tarde (das 13h30 às 17h30) e o da noite (das 18h00 às 22h30).

Principais características socioeconómicas da Comunidade

As escolas encontram-se localizadas em bairros urbanizados, em que a maioria das casas são de construção definitiva.

As principais atividades de subsistência da população de Benguela são: a agricultura, a pesca, a pecuária e a indústria. O município de Benguela tem reunido esforços no sentido de colmatar alguns problemas ainda existentes na comunidade, nomeadamente no que se refere: à extensão do saneamento básico a toda população; à melhoria do fornecimento da energia elétrica; ao fornecimento de água potável; construção de maior número de escolas; aumentar a rede de transportes, criação de maior número de habitações para a população mais jovem, entre outros.

RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS**Tabela n.º 1:** Recursos físicos e materiais das escolas do município de Benguela envolvidas no estudo.

	Escola	N.º Salas	Instalações Sanitárias.	Bar	Outras salas	Biblioteca	Laboratório	Campo Multiusos	Anfiteatro
1	Esc. Prim e Sec. do I Ciclo A	17	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
2	Esc. Sec. do I Ciclo B	26	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
3	Esc. Sec. do I Ciclo C	20	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
4	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo D	38	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não
5	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo E	10	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
6	Esc. Sec. do I Ciclo F	12	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
7	Esc. Sec. do I Ciclo G	13	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
8	Esc. Sec. do I Ciclo H	12	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
9	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo I	12	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
10	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo J	19	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
11	Esc. Sec. do I Ciclo K	21	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
12	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo L	15	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
13	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo M	24	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
14	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo N	20	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
15	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo O	30	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
16	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo P	20	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
17	Esc. Sec. do I Ciclo Q	13	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
18	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo R	17	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
19	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo S	16	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Sim
20	Esc. Sec. do I Ciclo T	12	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
21	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo U	15	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
22	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo W	13	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
23	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo X	15	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
24	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo Y	16	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não
25	Esc. Sec. do I Ciclo BG Z	12	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
	TOTAL	438							

RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS

Tabela n.º 2: Recursos físicos das escolas do município de Benguela envolvidas no estudo: dispositivos auxiliares.

	Escola	Videoprojetor	Retroprojektor	Leitor de vídeo	Leitor CD DVD	Televisão	Máquina fotográfica digital	Máquina filmar digital
1	Esc. Prim e Sec. do I Ciclo A	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
2	Esc. Sec. do I Ciclo B	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
3	Esc. Sec. do I Ciclo C	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
4	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo D	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
5	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo E	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
6	Esc. Sec. do I Ciclo F	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
7	Esc. Sec. do I Ciclo G	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
8	Esc. Sec. do I Ciclo H	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
9	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo I	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
10	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo J	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
11	Esc. Sec. do I Ciclo K	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
12	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo L	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
13	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo M	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
14	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo N	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
15	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo O	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não
16	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo P	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não
17	Esc. Sec. do I Ciclo Q	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
18	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo R	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
19	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo S	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
20	Esc. Sec. do I Ciclo T	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
21	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo U	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
22	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo W	Não	Não	Não	NS	Sim	Não	Não
23	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo X	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
24	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo Y	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
25	Esc. Sec. do I Ciclo BG Z	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não

RECURSOS HUMANOS

Discentes

Tabela n.º 3: Número de discentes matriculados por classes e número de turmas.

	Escola	Classes			TOTAL	Turmas			TOTAL
		7.ª	8.ª	9.ª		7.ª	8.ª	9.ª	
1	Esc. Prim e Sec. do I Ciclo A	572	340	318	1.230	12	8	7	27
2	Esc. Sec. do I Ciclo B	1.575	1.290	1.191	4.056	27	26	25	78
3	Esc. Sec. do I Ciclo C	2.014	1.152	636	3.802	34	20	11	65
4	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo D	878	602	540	2.020	20	13	13	46
5	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo E	235	149	106	490	4	3	2	9
6	Esc. Sec. do I Ciclo F	920	518	843	2.281	16	8	12	36
7	Esc. Sec. do I Ciclo G	1.020	649	0	1.669	28	17	0	45
8	Esc. Sec. do I Ciclo H	1.076	765	931	2.772	16	12	8	36
9	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo I	631	197	65	893	13	4	2	19
10	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo J	326	223	161	710	6	5	3	14
11	Esc. Sec. do I Ciclo K	409	262	176	847	18	16	11	45
12	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo L	340	294	80	714	8	7	2	17
13	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo M	342	640	0	982	14	16	0	30
14	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo N	375	114	0	489	10	3	0	13
15	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo O	975	120	80	1.175	27	3	2	32
16	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo P	190	178	175	543	5	4	5	14
17	Esc. Sec. do I Ciclo Q	514	407	890	1.811	13	10	20	43
18	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo R	638	718	403	1.759	14	15	11	40
19	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo S	606	566	456	1.628	22	11	22	55
20	Esc. Sec. do I Ciclo T	1.312	514	204	2.030	24	9	3	36
21	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo U	945	642	431	2.018	14	12	7	33
22	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo W	120	96	73	289	3	2	2	7
23	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo X	914	961	519	2.394	28	29	25	82
24	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo Y	541	45	45	631	12	1	1	14
25	Esc. Sec. do I Ciclo BG Z	567	311	119	997	18	10	5	33
TOTAL		18.035	11.753	8.442	38.230	406	264	199	869

No ano letivo de 2014, nas 25 escolas do Município de Benguela envolvidas no estudo encontravam-se matriculados 38.230 alunos, distribuídos por 869 turmas, das quais 406 eram da 7.ª classe (perfazendo um total de 18.035 alunos), 264 eram da 8.ª classe (perfazendo um total de 11.753 alunos) e 199 eram da 9.ª classe (perfazendo um total de 8.442 alunos).

A faixa etária dos alunos que frequentavam as 25 escolas situava-se entre os 13 e os 17 anos, sendo oriundos de vários estratos sociais.

RECURSOS HUMANOS**Pessoal docente****Tabela n.º 4:** Relação entre número de professores e número de alunos por escola.

	Escola	Número de professores	Número de alunos
1	Esc. Prim e Sec. do I Ciclo A	89	1.230
2	Esc. Sec. do I Ciclo B	175	4.056
3	Esc. Sec. do I Ciclo C	90	3.802
4	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo D	113	2.020
5	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo E	61	490
6	Esc. Sec. do I Ciclo F	102	2.281
7	Esc. Sec. do I Ciclo G	86	1.669
8	Esc. Sec. do I Ciclo H	103	2.772
9	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo I	53	893
10	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo J	35	710
12	Esc. Sec. do I Ciclo K	32	847
12	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo L	52	714
13	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo M	69	982
14	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo N	56	489
15	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo O	40	1.175
16	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo P	104	543
17	Esc. Sec. do I Ciclo Q	100	1.811
18	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo R	88	1.759
19	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo S	68	1.628
20	Esc. Sec. do I Ciclo T	84	2.030
21	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo U	61	2.018
22	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo W	14	289
23	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo X	82	2.394
24	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo Y	83	631
25	Esc. Sec. do I Ciclo BG Z	18	997
	TOTAL	1858	38.230

No ano letivo de 2014 as 25 escolas apresentavam um total de 1858 docentes, distribuídos pelas diferentes escolas.

RECURSOS HUMANOS**Pessoal docente – habilitações académicas****Tabela n.º 5:** Habilitações académicas do pessoal docente por escola.

	Escola	Técnico médio	Bacharel	Licenciado	Pós-graduado	Mestre	TOTAL
1	Esc. Prim e Sec. do I Ciclo A	47	27	15	0	0	89
2	Esc. Sec. do I Ciclo B	33	42	100	0	0	175
3	Esc. Sec. do I Ciclo C	57	16	17	0	0	90
4	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo D	52	28	33	0	0	113
5	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo E	33	20	8	0	0	61
6	Esc. Sec. do I Ciclo F	16	0	83	0	3	102
7	Esc. Sec. do I Ciclo G	9	33	43	0	1	86
8	Esc. Sec. do I Ciclo H	18	30	55	0	0	103
9	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo I	20	0	32	1	0	53
10	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo J	21	5	9	0	0	35
11	Esc. Sec. do I Ciclo K	4	9	19	0	0	32
12	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo L	15	13	23	0	1	52
13	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo M	52	10	7	0	0	69
14	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo N	24	21	11	0	0	56
15	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo O	13	0	26	0	1	40
16	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo P	20	34	48	0	2	104
17	Esc. Sec. do I Ciclo Q	70	30	0	0	0	100
18	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo R	9	0	77	0	2	88
19	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo S	14	36	18	0	0	68
20	Esc. Sec. do I Ciclo T	23	28	33	0	0	84
21	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo U	18	26	17	0	0	61
22	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo W	5	4	5	0	0	14
23	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo X	44	25	12	0	1	82
24	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo Y	52	5	26	0	0	83
25	Esc. Sec. do I Ciclo BG Z	6	0	12	0	0	18
	TOTAL	675	442	729	1	11	1858

No que concerne às habilitações académicas dos docentes das escolas em referência, as mesmas variavam entre Técnicos Médios¹ (675 docentes), Bacharéis (442 docentes), Licenciados (729 docentes), pós-graduados (1 docente) e Mestres (11 docentes).

¹¹ Um técnico médio possui a 13ª classe, tendo frequentado o Curso de Formação de Professores que lhes dá habilitação para lecionarem até à 8ª classe.

RECURSOS HUMANOS**Pessoal administrativo****Tabela n.º 6:** Pessoal administrativo por escola.

	Escola	Escriturário	Auxiliar de limpeza	Arquivista	Operário	Agente proteção física	TOTAL
1	Esc. Prim e Sec. do I Ciclo A	0	10	0	0	3	13
2	Esc. Sec. do I Ciclo B	2	11	1	0	0	14
3	Esc. Sec. do I Ciclo C	2	3	0	0	0	5
4	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo D	0	3	0	0	0	3
5	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo E	0	5	0	0	4	9
6	Esc. Sec. do I Ciclo F	3	7	3	5	3	21
7	Esc. Sec. do I Ciclo G	0	4	0	0	2	6
8	Esc. Sec. do I Ciclo H	1	5	0	0	3	9
9	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo I	2	2	0		0	4
10	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo J	2	0	0	0	0	2
11	Esc. Sec. do I Ciclo K	1	0	0	0	0	1
12	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo L	1	3	1	0	1	6
13	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo M	2	2	0	2	1	7
14	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo N	0	7	0	1	4	12
15	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo O	3	3	1	1	1	9
16	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo P	4	4	2	0	0	10
17	Esc. Sec. do I Ciclo Q	0	10	0	4	2	16
18	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo R	1	5	0	2	2	10
19	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo S	4	4	2	4	2	16
20	Esc. Sec. do I Ciclo T	1	1	1	0	1	4
21	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo U	2	6	1	2	4	15
22	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo W	1	2	1	2	0	6
23	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo X	2	5	1	0	2	10
24	Esc. Prim. e Sec. do I Ciclo Y	0	4	1	0	3	8
25	Esc. Sec. do I Ciclo BG Z	1	0	0	0	Privada	1
	TOTAL	35	106	15	23	38	217

No que se refere ao pessoal administrativo, nas 25 escolas envolvidas no estudo existia um total de 217 funcionários assim distribuídos:

- 35 escriturários
- 106 auxiliares de limpeza
- 15 arquivistas
- 23 operários
- 38 agentes da proteção física

ESTUDO PILOTO

Caríssimo (a) Colega:

Encontro-me a desenvolver na Universidade de Portucalense Infante D. Henrique, sob a orientação das Professoras Doutoradas Marta Abelha e Idalina Martins, um trabalho de investigação em rede no âmbito do Mestrado em Administração e Gestão da Educação. A primeira fase desta investigação engloba a aplicação de um questionário, através do qual pretendemos recolher dados para uma reflexão sobre necessidades de formação específica para o exercício de cargos de direção de escola.

A sua colaboração no estudo piloto, respondendo ao questionário que junto se anexa, é fundamental para obter elementos sobre a clareza, o rigor e a adequação das questões. Solicitamos-lhe, por isso, que registe também as dúvidas ou dificuldades sentidas durante o preenchimento, bem como a sua opinião sobre a pertinência das questões para a problemática em estudo e/ou dimensões omissas, na folha de comentários que consta em anexo. Os comentários visam melhorar o questionário e eliminar qualquer ambiguidade, pelo que agradecemos o seu preenchimento e devolução, através do envelope de resposta que se anexa selado e endereçado, o mais rapidamente possível.

Grato pela sua disponibilidade e colaboração, subscrevo-me com consideração.

Agosto de 2014,

(Carlos Lopes)

6 – Se respondeu afirmativamente na questão anterior, indique a formação específica que possui.

.....

PARTE II – EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR DE ESCOLA

7 – Enquanto diretor de escola reflita sobre as necessidades de formação que sente no exercício do cargo e assinale com uma cruz (X) a sua posição, face a cada uma das situações abaixo apresentadas:

1) Nenhuma necessidade

2) Alguma necessidade

3) Muita necessidade

N.º	Situações	1	2	3
1	Elaboração de documentos internos da escola (regulamento interno, plano de atividades, plano de formação...)			
2	Elaboração e desenvolvimento de projetos educativos			
3	Distribuição do serviço docente e não docente			
4	Elaboração de orçamentos escolares			
5	Gestão de instalações, espaços e equipamentos			
6	Constituição de turmas e elaboração de horários			
7	Desenvolvimento e organização de experiências de inovação pedagógica			
8	Seleção e recrutamento do pessoal docente			
9	Exercício de liderança com o pessoal docente e não docente			
10	Avaliação de desempenho do pessoal docente			
11	Elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente			
12	Gestão de conflitos e prevenção de situações de indisciplina e de violência na escola			
13	Apoios educativos para alunos com necessidades educativas especiais			
14	Avaliação de pessoal não docente			
15	Comunicação e transmissão de informação			
16	Contratação de pessoal não docente			
17	Utilização de tecnologias de informação e comunicação			
18	Envolvimento de pais e encarregados de educação na vida escolar dos alunos			

Obrigado pela sua colaboração e disponibilidade.

Carlos Lopes
Agosto de 2014

Folha de Comentários/sugestões

1. Quanto tempo levou a completar o questionário?

2. As instruções eram claras?

3. Achou alguma questão pouco clara ou ambígua? Se sim, qual(ais) e porquê?

4. Opôs-se a responder a alguma questão?

5. Na sua opinião, foi omitido algum tópico importante?

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a Diretores de Escola e insere-se num projeto de investigação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, desenvolvido na Universidade Portucalense Infante D. Henrique (Porto, Portugal) e subordinado à temática necessidades de formação.

A sua colaboração, preenchendo o questionário de acordo com o solicitado em cada questão, é imprescindível não só para a continuação do estudo, como para a obtenção de dados sobre a temática em análise. Não há respostas corretas ou incorretas, todas são válidas, desde que traduzam a sua forma de pensar e de agir.

Toda a informação fornecida é estritamente confidencial, não sendo possível fazer a sua identificação individual.

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO

➤ O questionário é constituído por duas páginas, frente e verso, e encontra-se organizado em dois blocos temáticos.

➤ Em cada questão, **assinale com uma cruz (x)** a sua situação ou posição. Quando aplicável, utilize a opção **outra(s)** para acrescentar a sua resposta.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1 – Sexo:

▪ Feminino

▪ Masculino

2 – Tempo de serviço docente (contabilizar até 31 de agosto de 2014):

▪ De 1 a 3 anos

▪ De 4 a 6 anos

▪ De 7 a 18 anos

▪ De 19 a 30 anos

▪ De 31 a 40 anos

3 – Tempo de serviço no exercício do cargo de diretor (contabilizar até 31 de agosto de 2014):

▪ De 1 a 3 anos

▪ De 4 a 6 anos

▪ De 7 a 10 anos

▪ Mais de 10 anos

4 – Habilitações académicas:

▪ Licenciatura Em quê?

▪ Pós-Graduação Em quê?

▪ Mestrado Em quê?

▪ Doutoramento Em quê?

▪ Outra. Qual?

5 – O exercício do cargo de diretor motiva-o profissionalmente?

▪ Sim

▪ Não

6 – Possui formação específica para exercício do cargo de diretor?

▪ Sim

▪ Não

7 – Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique a formação específica que possui.

.....

PARTE II – EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR DE ESCOLA

8 – Enquanto diretor de escola reflita sobre as necessidades de formação que sente no exercício do cargo e assinale com uma cruz (X) a sua posição, face a cada uma das situações abaixo apresentadas:

1) Nenhuma necessidade

2) Alguma necessidade

3) Muita necessidade

N.º	Situações	1	2	3
1	Elaboração de documentos internos da escola (regulamento interno, plano de atividades, plano de formação...)			
2	Elaboração e desenvolvimento de projetos educativos			
3	Distribuição do serviço docente e não docente			
4	Elaboração de orçamentos escolares			
5	Gestão de instalações, espaços e equipamentos			
6	Constituição de turmas e elaboração de horários			
7	Desenvolvimento e organização de experiências de inovação pedagógica			
8	Seleção e recrutamento do pessoal docente			
9	Exercício de liderança com o pessoal docente e não docente			
10	Avaliação de desempenho do pessoal docente			
11	Elaboração do plano de formação e de atualização do pessoal docente e não docente			
12	Gestão de conflitos e prevenção de situações de indisciplina e de violência na escola			
13	Apoios educativos para alunos com necessidades educativas especiais			
14	Avaliação de pessoal não docente			
15	Comunicação e transmissão de informação			
16	Contratação de pessoal não docente			
17	Utilização de tecnologias de informação e comunicação			
18	Envolvimento de pais e encarregados de educação na vida escolar dos alunos			

Obrigado pela sua colaboração e disponibilidade.

Carlos Lopes
Outubro de 2014