ANTÓNIO WILSON BENTO

GESTÃO ESCOLAR EFICAZ:

FACTORES QUE INTERFEREM NA QUALIDADE DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO HUAMBO

Orientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2022

ANTÓNIO WILSON BENTO

GESTÃO ESCOLAR EFICAZ:

FACTORES QUE INTERFEREM NA QUALIDADE DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO HUAMBO

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, perante o júri, com o Despacho de Nomeação Nº251/2022, de 7 julho de 2022, com a seguinte composição:
Presidente: Profª. Doutora Carla Galego;
Arguente: Profª. Doutora Rosa Serradas Duarte;
Orientadora: Profª. Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa
2022

AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente;

Aos meus pais;

A minha Orientadora que durante este período não mediu esforço para a realização desta investigação.

RESUMO

A Escola só responde aos anseios da sociedade, com uma gestão eficaz. Mas para isso, terá que adotar modelos de gestão que promovam a qualidade do ensino e da aprendizagem. Neste contexto, foi nosso objetivo analisar a forma como a comunidade escolar perceciona a atuação do gestor/diretor na construção de uma escola de qualidade e socialmente democrática, numa escola pública no município do Huambo. Recorremos a uma metodologia com uma abordagem mista, aplicando um questionário aos professores com mais de cinco anos de carreira na docência e uma entrevista ao gestor/diretor escolar.

Com esta pesquisa concluiu-se que a melhoria de qualidade de ensino da escola está relacionada com a implementação de um sistema de gestão democrática e participativa, bem como a existência de um projecto educativo eficaz. Na verdade, se a maioria dos professores assume que nem sempre as opiniões dos diferentes segmentos da comunidade são ouvidas e levadas em consideração pela direção, o gestor/diretor refere que promove encontros mensais com os professores, pais e delegados de turma, de forma a inteirar-se dos problemas existentes na escola, na promoção de uma gestão escolar eficaz.

Palavras-chave: Educação; Gestão escolar democrática; qualidade, ensino público no Huambo.

ABSTRACT

The school can only respond to society's expectations with effective management. But for this, it will have to adopt management models that promote the quality of teaching and learning. In this context, our objective was to analyze how the school community perceives the role of the manager/director in the construction of a quality and socially democratic school in a public school in the municipality of Huambo. We used a methodology with a mixed approach, applying a questionnaire to teachers with more than five years of teaching career and an interview with the school manager/director. With this research it was concluded that the improvement of teaching quality in the school is related to the implementation of a democratic and participatory management system, as well as the existence of an effective educational project. Infact, while most teachers assume that the opinions of the different segments of the community are not always heard and taken into consideration by the direction, the manager/director mentions that he promotes monthly meetings with teachers, parents and class delegates, in order to find out about the problems existing in the school, in the promotion of an effective school management.

Keywords: Education; democratic school management; quality, public education in Huambo.

ABREVIATURAS E SIGLAS

CAC - Comissão Académica

CFA - Cursos de Formação Acelerada

EFP – Escola de Formação de Professores

EFP - Escolas de Formação de Professor

ESPA - Escola Superior Politécnica de Angola

FSP - Formação de Superação de Professores

IICA - Instituto de Investigação Científica de Angola

IIMA - Instituto de Investigação Médica de Angola

IMNE - ex-Institutos Médios de Educação

INIDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação

LBSE - Lei de Base do Sistema Educativo

LEA - Laboratório de Engenharia de Angola

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

PEE - Projecto Educativo da Escola

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição por sexo dos professores.....53
Gráfico 2: Habilitações académicas 53
Gráfico 3: Tempo de serviço. 54
Gráfico 4: Tempo de Trabalho na escola 54
Gráfico 5: Relacionamento dos professores com a direcção da Escola 55
Gráfico 6: Forma como a Direção ocupa o cargo.....55
Gráfico 7: Influência do gestor escolar na qualidade de ensino da escola 56
Gráfico 8: Conhecimento sobre o Projeto Pedagógico da escola.....56
Gráfico 9: Participação activa na elaboração do Projeto Pedagógico da escola.....57
Gráfico 10: Relacionamento da direcção da Escola com os alunos 58
Gráfico 11: Acatamento das propostas pela direcção da escola.....58
Gráfico 12: Direção e as opiniões emitidas pela comunidade escolar 59
Gráfico 13: Relacionamento da direcção da Escola com a comunidade.....60
Gráfico 14: Participação da Comunidade na Escola 61
Gráfico 15: Promove a escolar uma Gestão Democrática.....61

INDÍCE GERAL

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM ANGOLA 12

1.1. PERSPECTIVA HISTÓRICA 13

a) Primeiro período: época colonial 13

b) Segundo período: de 1975 a 1992 17

c) Terceiro período: de 1992 a 2001 18

d) Quarto período: de 2002 a 2014 19

1.2. O ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA 20

1.3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA 22

1.4 Políticas Públicas Educacionais 25

CAPÍTULO 2 – GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA ... 30

2.1. Do conceito aos protagonistas da gestão escolar 31

2.2. As dimensões da Gestão Escolar 32

2.3. Gestão escolar democrática e participativa 33

2.4. Mecanismos democráticos de participação 35

2.5. O Projeto Educativo da Escola 36

2.6. Escolha dos dirigentes escolares 37

2.7 A qualidade da educação e a gestão de qualidade 39

CAPÍTULO 3- DESENHO METODOLÓGICO 42

3.1. Problemática 43

3.2. Pergunta de partida 43

3.3 Objectivos 44

3.4. Opções e estratégias metodológicas 44

3.5. Fonte e instrumentos da recolha de dados 45

3.5.1. Fonte 45

3.5.2. A Entrevista 45

3.5.3. O Questionário 45

3.5.4 Contexto do estudo 46

3.5.5. Amostra e Sujeitos da pesquisa 47

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....48

4.1 Apresentação e análise dos dados da entrevista ao gestor 49

4.2Apresentação e análise dos dados do Questionário aos Professores 52

5. CONCLUSÕES 63

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 64

APÊNDICES.....I

APÊNDICE A- GUIÃO DA ENTREVISTA AO GESTOR/DIRETOR II

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES..... IV

INTRODUÇÃO

É no final do século XX que, num número significativo de países, foram criadas normas com o intuito de proporcionar às crianças e jovens o maior número de anos de escolaridade, nas melhores condições possíveis. A escola pública tornou-se assumidamente uma escola para todos. Como consequência, deu-se o reforço da descentralização da administração escolar, o debate sobre as questões do currículo e sobre a qualidade de ensino, no quadro de uma gestão democrática e participativa (Lima, 2000).

O fortalecimento da democratização no processo pedagógico, garante a participação efetiva nas tomadas de decisões da Escola, dos estudantes, funcionários, pais, professores, direção e comunidade local, o que promove o exercício da cidadania. "Uma Escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade. A "cara da escola decorre da ação conjunta de todos os elementos" (Luckesi, 2007, p. 34).

A Escola não responderá aos anseios da sociedade, se não tiver consciência da necessidade de uma gestão eficaz que possa resolver os vários problemas sociais. Por isso, é necessário que se adoptem modelos de gestão que promovam a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A Escola, como meio de socialização, desempenha um importante papel na formação individual de cada criança. O ambiente escolar é um cenário de interações de trocas de ideias, de valores e de interesses diferentes. E neste sentido, o Estado deve promover condições que favoreçam o seu funcionamento pleno, promovendo um ensino de qualidade.

Actualmente questiona-se muito o modo como é gerida a escola pública angolana, tanto a nível pedagógico como a nível administrativo, uma vez que o seu carácter centralizador tem sido alvo de diversas críticas efetuadas não apenas pelos professores, mas também pela sociedade em geral.

Na verdade, uma gestão escolar democrática não existe sem a participação efetiva de toda a comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários) na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, bem como na administração dos recursos da instituição.

E é neste contexto que levantamos a nossa Pergunta de Partida:

- **De que modo a atuação do Gestor/Diretor escolar pode contribuir para uma escola pública de qualidade e socialmente democrática, no município do Huambo na perspectiva da comunidade escolar?**

Neste seguimento, o nosso objetivo geral será o de:

- Analisar a forma como a comunidade escolar perceciona a atuação do gestor/diretor escolar na construção de uma escola de qualidade e socialmente democrática, numa escola pública no município do Huambo.

Nesta investigação, optámos pelo estudo de caso simples, recorrendo a uma metodologia com uma abordagem mista, conjugando o método quantitativo - através do inquérito porquestionário - com o método qualitativo - através da entrevista -, uma vez que "estudos de caso, geralmente considerados estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas" (Bell, 2008, p. 85). O contexto da pesquisa é uma escola pública do município do Huambo.

O texto encontra-se estruturado em quatro capítulos, sendo os dois primeiros relativos ao enquadramento teórico e os dois últimos referentes ao estudo empírico.

O **Capítulo 1 -** Faz uma incursão histórica das políticas educativas de Angola desde a época colonial até aos nossos dias.

O Capítulo 2 – Aborda a gestão escolar democráticas e participativa a partir das várias concepções. São assim analisadas as dimensões da gestão escolar, a importância de uma gestão escolar e participativa e os mecanismos democráticos de participação. Neste contexto, torna-se importante refletir sobre Projeto Educativo da Escola enquanto promotor do trabalho colaborativo da escola. Mas tudo isto não será possível sem a intervenção dos dirigentes escolares e, como tal, faremos uma reflexão teórica sobre a importância da implementação da qualidade na Educação e a gestão da qualidade.

O Capítulo 3 – Fala sobre o desenho metodológico da parte empírica da pesquisa da caracterização da escola bem como todo o processo de investigação.

O Capítulo 4 – Procedemos à apresentação e análise dos resultados obtidos a partir as entrevistas.

Por último, apresentamos as **considerações finai**s do nosso estudo, seguindo-se as referências bibliográficas e os Anexos.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA EM ANGOLA

1.1. Perspectiva Histórica

É necessário fazer uma incursão na História para compreendermos o actual momento educacional, que se vive em Angola. Para tal, podemos dizer que Angola viveu três períodos históricos, nomeadamente o período colonial, o período pós-independência conhecido como Primeira República e o período da segunda República.

A educação formal em Angola sempre fez parte das agendas de projectos políticos, não somente nos programas de governo após a independência, como também nas agendas dos movimentos políticos para a independência do país (Paxe, 2017).

Em termos conceptuais abordaremos a evolução do Sistema de Educação de Angola, ao longo dos 35 anos de Independência, por 4 períodos:

a) Primeiro período: Época Colonial;
b) Segundo período: de 1975 a 1990;
c) Terceiro período: de 1991 a 2001;
d) Quarto período: de 2002 até 2014.

a) Primeiro período: época colonial

Angola, até ao início dos anos 60 do século XX, fazia parte do grupo de colónias pertencentes ao império português, verificando-se, nesse período, um índice de analfabetismo muito elevado, que atingia quase todo o território nacional.

Não podemos esquecer que vigorava em Portugal o Estado Novo, um regime autoritário fascista e colonialista que durou mais de três décadas, influenciando grandemente as políticas que eram adoptadas nas colónias portuguesas.

A título sumário podemos mencionar que, em 1926, Portugal passa a ser governado por Salazar que implementou um regime político ligado ao Direito e à Moral cristã. No que diz respeito às colónias, a sua política passava pela "conservação total dos territórios portugueses e ultramarinos; pela promoção do progresso económico, social e político, em particular educacional, de saúde e cívico, e pelo fortalecimento da implementação, nos territórios, da igualdade, harmonia e dignificação étnicas, da coexistência de religiões e crenças, e da harmonização de culturas e tradições" (Arriaga, 1997, p. 18).

Já no que se refere ao ensino, a dimensão cultural passava pela desnaturalização do indígena, negando-lhe os seus valores culturais, muitas vezes considerados "selvagens". Com base nestes estereótipos, o governo português criou dois subsistemas de ensino. Um "oficial", dirigido para os filhos dos colonos e assimilados, e outro "indígena", em articulação com a estrutura do sistema de dominação (Mazula, 1995, p. 80). Esta divisão do sistema discriminatório era apoiada e legitimada pelo próprio Acordo Missionário (Art. 15°) e pelo Estatuto Missionário (Artigos 66° e 68) (Pélissier & Wheeler, 2011).

O regime colonial defendeu uma separação total entre o ensino das crianças indígenas e o das brancas, aplicando uma tipologia de ensino do tipo heterogéneo. Tal encontra-se plasmado no Diploma Legislativo n° 238, de 17 de maio de 1930, que fundamenta a separação dos propósitos de cada tipo de ensino. O ensino indígena tinha como finalidade "elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas" (ISCSPUS, 1965, p. 12). Como caraterísticas principais, o ensino de "feição nacionalista e prática", assumia a obrigatoriedade nas escolas do uso e do ensino da língua portuguesa, consentindo o uso da "língua indígena" apenas no ensino da religião, e "na obrigatoriedade de o pessoal docente, quando africano, ser todo de nacionalidade portuguesa" (Belchior, 1965, pp. 644-645) de forma a obrigatoriedade que iria alicerçar a política de assimilação. Por sua vez, o ensino primário, elementar para os "não-indígenas" propunha-se "dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social" (MEC/GES, 1980, pp. 24-25).

Em 1930 foi fundada a primeira Escola de Preparação de Professores Primários Indígenas, para as escolas primárias rudimentares, com cerca de setenta alunos. Um ano depois (1931), o então Director da Instrução Pública, Mário Malheiros, explicava que o caráter discriminatório da educação colonial tinha que existir "dado que os povos primitivos não podem ser civilizados senão pouco a pouco" (Malheiros, 1980, p. 211). Nesta prossecução de política educativa, no ano de 1940 "apenas 1.012 africanos (angolanos) sabiam ler e escrever português, o que representava menos de 0,03% de todos os africanos da colónia" (Bender, 2009, p. 352)

Em 1947, através do Decreto-Lei n° 36.507, de 7 de setembro, o Governo Colonial efectuou uma reforma no Ensino Liceal e, pela Lei n° 2.025, o Ensino Técnico Profissional também foi abrangido pela reforma. Esta reforma do Ensino Liceal abarcava a "educação pátria", através da "Mocidade Portuguesa" e "Mocidade

Portuguesa Feminina". Nos anos seguintes, a educação pátria foi sendo assegurada pelas disciplinas de "Religião e Moral" e da "Organização Política e Administrativa da Nação", esta última dada apenas no 3° Ciclo dos Liceus. Já o Ensino Técnico Profissional, aberto a todos os indígenas, era a resposta para a necessidade de mão-de-obra qualificada no setor da indústria e do comércio (Paulo, 2000, pp. 304-333).

No ano de 1961, o Secretário Provincial Amadeu Castilho Soares, através do Programa de Política Social - Plano de Ensino para Angola, concebeu o plano "Levar a Escola à Sanzala: Plano de Ensino primário rural em Angola 1961-62", que tinha como propósito o desenvolvimento das comunidades rurais, procurando a uniformização institucional e curricular do sistema educativo que culminou com a Reforma do Ensino Primário Elementar nas colónias, efetuada em 1964. Esta reforma instaurou o ensino primário obrigatório e "gratuito para as crianças dos 6 aos 12 anos". (Soares, 2004, p. 13)

De acordo com o último censo realizado pelo regime ocorrido em 1970, os resultados de todo este processo de organização do sistema colonial de educação e ensino, foram os seguintes: 89,7% de analfabetos; apenas 6,8% da população inscrita no Ensino Primário; 0,23% no Ensino Secundário. (Pélissier, 1987, pp. 49-54). Por sua vez, o MPLA, estimava uma taxa de analfabetismo superior a 90%, na altura da independência do país (MPLA, 1977, p. 61).

O ensino estava circunscrito aos centros urbanos, em que as escolas oficiais tinham professores diplomados pelas escolas do magistério primário da metrópole. Os alunos eram de origem metropolitana ou africanas "assimilados"; isto é, crianças de famílias africanas que adotaram a língua e os exemplos da sociedade portuguesa. Nas zonas suburbanas e nos meios rurais, habitados por gentes com culturas e línguas diferentes da portuguesa, o ensino era ministrado pelas missões religiosas, embora regulamentado pelo Estado, com a designação de "Ensino Rudimentar" e, posteriormente "Ensino de Adaptação" (Guimarães, 2006, p. 38).

No que diz respeito à formação de professores, em 1965, cada um dos catorze distritos existentes naquela época dispunha de cursos para monitores e regentes escolares, frequentados por um total de 2413 estudantes. Entretanto, em 1964, as missões católicas superaram, em número de alunos, as do governo em todos os campos da Educação. Com os subsídios governamentais, matricularam-se milhares de alunos nos seus programas de educação rural. (Henderson, 1990)

Perante os resultados de todo este processo, o sistema de ensino adoptado e posto em execução na província ultramarina de Angola, a partir do início da década de 60, viria somente a ser reconhecido pelo Ministério do Ultramar, alguns anos depois, e a servir de base à "Reforma do Ensino Primário Elementar nas Províncias Ultramarinas", promulgada pelo Decreto n° 45.908, de outubro de 1964 (Paxe, 2017).

No que diz respeito ao Ensino Superior, até ao início da década de 60, os estudantes para o frequentavam tinham que se deslocar a Portugal, uma vez que Angola não dispunha de qualquer instituição de Ensino Superior, sendo-lhes concedida uma bolsa de estudo (Pimenta, 2008). Tendo em atenção os pedidos insistentes da população, o governador-geral Venâncio Deslandes apresentou ao ministro do Ultramar, Adriano Moreira, o primeiro projeto de criação de Ensino Superior em Angola, denominada de Escola Superior Politécnica de Angola (ESPA). Porém, Adriano Moreira considerava que a decisão estava "dependente de outros condicionalismos institucionais" (Soares, 2004, p. 58), ou seja, da decisão do poder central.

Não concordando com esta posição, no dia 21 de abril de 1962, Deslandes convocou uma sessão extraordinária do Conselho Legislativo de Angola, que aprovou o projeto de diploma legislativo nº 3.235, o qual fundava os centros de estudos universitários. Estes funcionariam junto ao Instituto de Investigação Científica de Angola (IICA), ao Instituto de Investigação Médica de Angola (IIMA) e ao Laboratório de Engenharia de Angola (LEA). Os centros de estudos universitários visavam a formação de "professores do ensino secundário e de técnicos das especialidades mais necessárias à promoção do bem-estar e assistência sanitária da população, das atividades da construção, produção, distribuição e transporte" (Soares, 2004, p. 60). Para o efeito, foram criados cinco desses centros distribuídos por Luanda (arte e medicina), Lubango (educação) e Huambo (agronomia e veterinária).

Os Estudos Gerais iniciaram-se em 1963, disponibilizando os cursos de "medicina, engenharia, veterinária, agronomia, silvicultura e ciências pedagógicas" (Santo, 1970, p. 289). Como consequência, nesse ano, "estas faculdades eram frequentadas por 314 alunos, e em 1966 já havia cerca de 600, sendo a grande maioria branca" (Henderson, 1990, p. 342). Cinco anos volvidos (1968) os Estudos Gerais passaram a denominar-se de Universidade de Luanda. Em 1975, meses antes da aclamação da independência, a Universidade de Luanda foi fracionada e os polos universitários ganharam autonomia, passando a designar-se Universidade de Huambo e Universidade de Lubango (Soares, 2004).

b) Segundo período: de 1975 a 1992

Podemos afirmar que como resultado desta política educativa tão seletiva, Angola até à data da sua independência, contava com uma das mais elevadas taxas de analfabetismo do mundo, na ordem dos 85%, (PNUD, 2002, p. 26). Essa situação desastrosa levou o governo angolano a criar políticas educativas direcionadas para a irradicação da iliteracia. A 9 de dezembro de 1975, através da lei nº 4, foi nacionalizado o ensino e criado um Sistema de Ensino Geral, de formação técnica e profissional público. Dois anos depois, foi publicado o decreto nº 26/1977, que organizou a política educativa como meio de consolidação da independência de Angola. Foi então deliberado que a educação era um direito baseado nos "princípios da universalidade, livre acesso e igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação dos estudos bem como a sua gratuitidade no seu sentido mais amplo" (PNUD, 2002, p. 26). O governo angolano acreditava que a educação seria um instrumento para a consolidação do seu projeto político, rumo ao socialismo (Paxe, 2017, p. 15)

O ensino foi organizado em cinco etapas: ensino primário, ensino secundário (I e II nível), ensino médio e universitário. O ensino primário era formado por quatro anos, precedidos por um ano de ensino pré-primário (seguindo o modelo colonial. Sucediam-se mais quatro anos, dos quais dois do II nível (5ª e 6ª classes) e dois do III nível (7ª e 8ª classes), que antecediam o curso médio (9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes) ou o PUNIV (9ª, 10ª, 11ª classes). O ensino médio e o PUNIV tinham como principal objetivo a preparação dos alunos ou para a entrada no Ensino Superior ou para a vida activa, dotando-os de formação técnica e prática. Esta estrutura era muito semelhante à estabelecida no período colonial. Porém, mediante esta situação a sociedade angolana havia compreendido que "estudar é um dever revolucionário" e, "quem sabe, ensina, quem não sabe aprende" e, por isso nas escolas nos bairros, nos grupos dinamizadores, nos lugares mais recônditos do país, todos aceitaram ensinar e aprender. (ME, 2010, pp. 6-7) Não obstante, nem tudo correu de feição ao governo angolano. Com a guerra civil:

> "as pesadas destruições de infraestruturas escolares, particularmente nas áreas rurais, o absentismo no seio dos professores, a baixa frequência escolar e as limitações no Orçamento Geral do Estado para fazer face às necessidades de investimento em recursos humanos e infraestruturas fizeram decrescer o número de matrículas no ensino de base regular nos anos seguintes, tendo passado de 1.736.552 alunos matriculados no ano letivo de

> 1980/1981 para 1.220.210 alunos matriculados no ano letivo de 1984/1985" (PNUD-Angola, 2002, p. 269).

c) Terceiro período: de 1992 a 2001

No ano de 1992 solidifica-se oficialmente o Estado democrático de direito em Angola com o surgimento da Lei Constitucional de 1992, e com ela nasce a segunda República no nosso país, tendo como objectivo transformar Angola num Estado democrático de direito. Devolve-se assim a soberania ao povo, mesmo que formalmente, que passa a exercer o poder político de modo representativo através da escolha dos seus representantes pelo sufrágio universal e periódico (Paxe, 2017).

Não é difícil de notar que o ressentimento entre o MPLA e a UNITA, em 1992, teve um impacto negativo nas zonas urbanas, levando o sector educativo à ruptura. Em 1997 "mais de um milhão e meio de crianças estavam fora do sistema escolar" (MINPLAN, 1997, p. 44), as taxas de escolarização eram muito baixas e o analfabetismo continuava muito elevado.

Chegados ao novo milénio, surge em Angola uma tendência muito forte de dar mais atenção ao sector da Educação. Depois da Cimeira do Milénio, que teve lugar em Nova Iorque, no mês de Setembro do ano 2000, onde foi discutido e subscrito um acordo de luta contra a pobreza, a fome e as doenças visando o desenvolvimento dos países signatários, Angola iniciou um "processo profundo de revisão das políticas e estratégias que regulavam o sector da educação" (PNUD-Angola, 2002, p. 26), que conduziram à preparação da *Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação* (2001-2015) (MED, 2001) e à aprovação da Nova Lei de Bases do Sistema de Educação, lei n. 13/2001 (Angola, 2001, pp. 1.289-1.299). Estes dois documentos estabeleceram as reformas a serem desenvolvidas em todo o sistema educativo. Tendo como finalidade o ano de 2015, deste modo seriam implementadas em três fases, iniciando com a fase de emergência (2001-2002) e continuando com a estabilização (2002-2006) e a expansão (2006-2015) (PNUD, 2002)

> "Segundo o relatório do Ministério da Educação sobre reflexões e evolução do sistema de Educação angolano, a frequência mais elevada da Classe de Iniciação perfez-se em 2001 com 237.208 alunos e a mais baixa com 100.778 alunos em 1994/1995. A frequência mais elevada do Iº Nível do Ensino de Base perfez-se em 1997/98 com 1.272.007 alunos e a mais baixa com 698.486 alunos em 1992/93. No IIº Nível do Ensino de Base Regular a frequência mais elevada perfez-se em 2001 com 214.382 alunos e a mais

> baixa com 107.412 alunos em 1992/93. No IIIº Nível, a frequência mais elevada perfez-se em 2001 com 102.301 alunos, e a mais baixa com 41.339 alunos em 1992/93" (ME, 2010, pp. 9-10).

Importa salientar que a reforma educativa levada a cabo no ano de 2001 tinha como objectivo corrigir os desafios produzidos pela implementação da reforma antecedente e efectuar um ajuste da Educação e aos contextos sociopolíticos abraçados por Angola naquela época. Essas alterações deram-se devido à incapacidade do governo em fazer um alargamento geográfico da rede escolar em razão de por um lado, a escassez de recursos financeiros e de uma política efectiva, por outro lado, pela guerra civil que impedia as acções do governo em algumas regiões do país (Paxe, 2017).

d) Quarto período: de 2002 a 2014

No dia 4 de Abril do ano 2002, foi assinado o acordo de paz em Angola entre o Governo e a UNITA. Tal facto permitiu o renascer deste país e, em consequência disso, no que à Educação diz respeito assistiu-se a um fenómeno de explosão escolar em todas as províncias.

Como corolário da fase de concepção da política, é aprovada e tornada pública em 2001, a LBSE (Lei de Base do Sistema Educativo), Lei nº 13/01, que formulou o novo sistema de educação e as determinações da política educativa. Definidos os pressupostos da política pelo governo e parceiros, organiza-se sob a tutela do Ministério da Educação (Paxe, 2017).

> "De 2002 a 2008 aumentou o número de docentes, apresentando uma taxa média de crescimento anual de 14,54%. Até final do ano lectivo 2007 o Ministério da Educação contava com 177.254 efectivos em todo o território nacional, sendo 167.989 docentes e 9.265 administrativos. Em 2003 foram recrutados 29.184 novos docentes em todo o país. Em 2004, foram resolvidos cerca de 1000 casos pendentes. Em 2005, entraram para a docência mais 16.343 professores. Em 2006 o universo de docentes rondava já os 150.758 efectivos, o que significa que, em apenas quatro anos, verificou-se um aumento de 67.157 docentes efectivos. Em 2007, foram admitidos cerca de 17.231 novos docentes, elevando-se para 167.989 professores efectivos, a leccionar para cerca de 5.398.288 alunos". (ME, 2010, pp. 11-12)

Isto é, logo no início do segundo milénio há um aumento exponencial do número de docentes em todo o país, acompanhando o aumento do número de estudantes.

1.2. O Ensino Superior em Angola

A universidade, durante séculos, foi um pequeno rio onde apenas desaguavam alguns, ribeiros cheios de água cristalina. Os filtros eram imensos, de tal forma que somente um pequeno grupo pertencente a um determinado estrato social tinha a possibilidade de disfrutar do seu leito. Nas últimas décadas, contudo, a generalização do ensino universitário em Angola, alterou substancialmente esta realidade. De um pequeno rio, a universidade transformou-se num autêntico "mar oceano" tendo que caber nele todos aqueles que assim o desejassem (Garcia, 2001).

Como referimos anteriormente, em Angola, até à década de 60 não havia qualquer Instituição de ensino Superior, obrigando os estudantes a deslocarem-se à Metrópole para fazerem a sua licenciatura. (Teta, 2015) Foi preciso chegar a 1962 para ser implementado os Estudos Gerais Universitários de Angola, através do Decreto-lei nº 44530, de 21 de Agosto, do Ministério Ultramar. Na altura existiam dez (10) cursos superiores, nomeadamente, Médico-Cirúrgico, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Mecânica, Engenharia Eletrónica Engenharia Químico-Industrial. Decorridos seis anos (1968) os Estudos Gerais Universitários de Angola passaram a designar-se Universidade de Luanda, através do Decreto nº 48780, de 23 de dezembro, do Ministério do Ultramar e de Educação Nacional.

Através do Decreto – Lei nº 86/75, de 5 de Julho, do Ministério da Educação e Cultura, do Governo de Transição concedeu-se a descentralização Administrativa e Pedagógica Universitária e se reconheceu a existência de três Universidades do Estado, nomeadamente, as Universidades de Luanda, Huambo e Lubango (Canga & Buza, 2016).

Com o Decreto nº 60/76, de 19 de Junho, a denominação da Universidade sofreu uma alteração, passando de Universidade de Luanda para Universidade de Angola, passando a fazer parte da orgânica do Ministério da Educação e Cultura naquela época.

Em reconhecimento dos grandes feitos do primeiro presidente de Angola, António Agostinho Neto, em 1985 a denominação da primeira universidade pública de Angola sofreu mais uma alteração, passando a designar-se Universidade Agostinho Neto de acordo com a resolução nº 1/85, de 28 de Janeiro, do Conselho de Defesa.

O Governo de Angola resultante da independência, herdou uma universidade

sem os quadros necessários e suficientes para fazer face às necessidades das épocas. Desde cedo procurou implementar e desenvolver um sistema de ensino capaz de responder ás aspirações da época, da base ao topo – da alfabetização ao Ensino Superior, com um grau de abrangência nacional, universal e sem descriminação. Pese embora todas as pressões provocadas pela guerra, foi notório o esforço do governo angolano em levar a cabo um programa de expansão da Universidade Agostinho Neto (a única instituição de Ensino Superior pública na época) em todo o território nacional, estando até ao ano de 2002, em 7 das 18 províncias de Angola nomeadamente: Luanda, Huambo, Huíla, Benguela, Uíge, Cabinda e Kwanza-Sul. Esta Universidade ministrava até então, 31 cursos de licenciatura (Teta, 2015).

Devido ao aumento exponencial de alunos a pretenderem frequentar o Ensino Superior, a Universidade Agostinho Neto deixou de poder responder a tantos anseios. E é neste contexto que surgem as primeiras instituições de Ensino Superior privadas nomeadamente, a Universidade Católica de Angola, a Universidade Lusíada de Angola e a Universidade Jean Piaget de Angola, todas elas de raiz portuguesa. Chegados ao ano de 2011 já existia em Angola 10 (dez) Universidades Privadas e 12 (doze) Institutos Públicos. Estavam lançadas assim as bases para aquele que viria ser o maior sector de absorção da população estudantil universitária.

Em 1999, foi aprovado o Decreto nº 5/09, de 07 de abril, um instrumento de planificação no desenvolvimento do Subsistema de Ensino Superior, que define o âmbito territorial das Instituições de Ensino Superior, e que veio permitir a regulação a absorção de todas as iniciativas de expansão da rede de Instituições de Ensino.

Este diploma distribuiu as Instituições por Regiões Académicas da seguinte forma:

- Região Académica I, Províncias de Luanda e Bengo;
- Região Académica II, Províncias de Benguela e Cuanza Sul;
- Região Académica III, Províncias de Cabinda e Zaire;
- Região Académica IV, Províncias de Malange, Lunda Sul e Lunda Norte;
- Região Académica V, Províncias do Bié, Huambo e Moxico;
- Região Académica VI, Províncias do Cunene, Cuando Cubango, Huíla e Namibe;
- Região Académica VII, Províncias do Cuanza Norte e Uíge.

Através do Decreto nº 7/09, de 12 de maio, foram criadas em Angola seis

novas Universidades Públicas, dando assim, uma nova divisão das Universidades nas diferentes províncias do nosso país, nomeadamente:

1. Universidade Katyavala Buila;
2. Universidade 11 de Novembro;
3. Universidade Lueji A'Nkonde;
4. Universidade José Eduardo dos Santos;
5. Universidade Mandume Ya Ndemofayo;
6. Universidade Kimpa Vita.

A escolha dos nomes destas Instituições de Ensino Superior tem a particularidade de serem atribuídos de acordo com eventos ocorridos na história de Angola e com algumas figuras que se destacaram nos momentos cruciais da história do país.

Atualmente há cada vez mais Instituições do Ensino Superior em Angola, sobretudo privadas.

1.3. A Formação de Professores em Angola

A urgência em formar e preparar cidadãos "alfabetizados cientificamente" e de lhes proporcionar uma "educação para a cidadania" leva a que os percursos formativos deixem de ser encarados de forma tradicional, e passem a estar mais centrados na preparação dos sujeitos "numa perspetiva sistémica" (Bernardes, 2012), que ultrapasse o âmbito escolar. Neste contexto, a aprendizagem e a formação ao longo da vida, não pode deixar de estar incluída a formação inicial dos professores que, uma vez profissionalizados, detêm a função de ajudar a formar os futuros estudantes,preparando-os para mediações responsáveis, em comunidade (Figueiroa, 2015).

Tendo em conta que nos diferentes níveis de ensino, a qualidade da pedagogia na instituição formadora é um elemento influenciador da qualidade da ação educativa dos professores, teremos, como refere Rodrigues (2008) que adequar a formação dos professores, promovendo oportunidades e disponibilizando recursos, de maneira a melhorar o seu desempenho.

Assim sendo, neste contexto, será crucial facultar aos futuros professores, uma atualização didática e pedagógica que, para além da vertente teórica, contemple a

vertente prática, de forma a lhes ser proporcionado uma panóplia sólida de saberes profissionais e de possibilidades de aquisição e de desenvolvimento de competências (Flores, 2010). Para além disso, o futuro docente deverá "experienciar métodos e técnicas diferentes das já observadas no seu anterior currículo discente e, assim, alargar o reportório de experiências que poderá transferir para o desempenho docente" (Formosinho, 2001, p. 67).

Desta forma, para a melhoria da qualidade da formação docente terá que haver comunicação entre a formação na IES (formadores de professores) orientadores e supervisores (formação/estágio na instituição cooperante) e os futuros professores (estagiários) (Figel, 2008). Esta comunicação entre os dois grupos "pode traduzir-se na criação de uma comunidade de aprendizagem, no contexto de estágio, com diferentes atores intervenientes-supervisor, orientador, cooperante e estagiário, facultando um constante elo de ligação entre todos eles e, assim, ajudar a desenvolver, progressiva e corretamente, práticas mais adequadas, por parte dos futuros professores" (Figueiroa, 2015).

Neste contexto, a Prática de Ensino Supervisionada, que decorre durante a formação inicial, pode tornar-se num apoio indispensável da articulação entre IES e escolas, devendo tornar-se, no dizer de distintos autores, numa "comunidade de aprendentes" (Snoek, 2008, pp. 68-81), numa comunidade de aprendizagem (Figueiroa, 2015), numa comunidade profissional aprendente (Hord, 1997) ou, numa comunidade de prática (Wenger, 2011), tendo sempre como foco a interação e a troca de conhecimentos. Para Nóvoa (2008, p. 24), a articulação entre a "comunidade dos formadores de professores" e a "comunidade dos professores" será uma das maneiras de ajudar a "passar a formação de professores para dentro da profissão", tendo em vista uma maior presença da profissão na formação (Idem).

Angola foi durante cerca de cinco séculos uma colónia portuguesa, conquistando a sua independência a 11 de Novembro de 1975. A Lei Constitucional Angolana consagra a educação como um direito para todos os cidadãos, independentemente do sexo, raça, etnia e crença religiosa.

No ano de 1977, foi aprovado um novo Sistema Nacional de Educação e Ensino, cuja implementação se iniciou apenas em 1978, o mesmo apresenta os seguintes princípios:

I. Igualdade de oportunidades no acesso e continuação dos estudos;

II. Gratuidade do ensino em todos os níveis;

III. Aperfeiçoamento constante do pessoal docente. (Educação, 2009)

Nesta altura, podemos dizer que o sistema do quadro docente apresentava inúmeras dificuldades, desde o fraco preparo científico e pedagógico por parte dos docentes até à fraca estrutura material da época. Com um total de 25 mil professores angolanos que não correspondia às necessidades docentes deste período da história do nosso país, as Escolas de Formação de Professor (EFP), foram criadas em 1978, com o "surgimento dos ex-Institutos Médios de Educação (IMNE), sendo composto o corpo docente por nacionais e estrangeiros. Naquele período, para além das EFP que tinham como missão formar professores em quatro anos para o ensino básico, num passado não muito longínquo, a formação de professores no país passa a assinalar formações intermediárias, isto é, Formação de Superação de Professores (FSP) e Cursos de Formação Acelerada (CFA). (Alfredo & Tortella, 2014, p. 125)"

Não obstante o esforço do Estado angolano, estas Escolas de Formação de Professores que surgiram com cursos de quatro anos, acabaram por não serem suficientes para formarem professores, fazendo com que fosse criado um novo sistema de formação de Professores, chamado de Formação de Superação de Professores, que tinham a duração de 2 anos. Esta última modalidade actualmente já não se verifica, estando apenas em vigor a formação média e superior.

Segundo o Currículo de Formação de Professores emitido pelo INIDE, em 2003, e embora a Lei de Bases do Sistema da Educação determine que a Formação de Professores de todo o Ensino Secundário venha a ser feita pelo Ensino Superior, tudo indica que pelo menos a médio prazo, e no caso da Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário, a formação continue a ser feita pelos Institutos Médios Normais.

Os planos de estudo contemplam quatro componentes de formação que visam assegurar uma formação teórico-prática sólida: a Formação Geral, a Formação Específica, a Formação Profissional e a Formação Facultativa. As componentes Formação Específica e particularmente a Profissional foram reforçadas, procurando-se deste modo, preparar melhor os professores para o exercício da sua função, ao mesmo tempo que se espera minimizar a situação actual em que umas percentagens significativas de professores não vão exercer essa profissão, transitando para o mundo empresarial, onde auferem melhores vencimentos (Alfredo & Tortella, 2014).

A Formação de Professores 1º Ciclo do Ensino Secundário realiza-se após a 9ª classe do Ensino Geral ou equivalente, nos Institutos Normais de Educação (IMN, INEF

e INFAC) com a duração de 4 anos (10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes).

Na Formação de Professores 1º Ciclo do Ensino Secundário pretende-se atingir os seguintes objectivos:

1. Formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objectivos gerais da educação;
2. Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações;
3. Desenvolver acção de permanente actualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação. Para a concretização do currículo da formação de professores do I ciclo do ensino secundário, os planos de estudo incorporam não só disciplinas que permitem a continuação dos estudos no Ensino Superior, mas também outras de mais variados conhecimentos práticos que facilitam o desenvolvimento com eficácia da actividade profissional do docente.

Atualmente para além das escolas de formação de Professores de nível médio temos também as escolas de formação superiores nomeadamente os Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), que apresentam um currículo de 4 anos de formação teórica e mais uma no de estágio para vincular os conhecimentos teóricos e práticos.

Com a política de formação de professores em todo país, que contou com a expansão do Ensino Superior em todo o país, a dificuldade com que se debate, já não é a falta de docentes, mas sim o enquadramento dos mesmos no sistema de ensino e o aperfeiçoamento dos mesmos.

1.4 Políticas Públicas Educacionais

As políticas públicas e sociais do Estado têm como função, entre outras, a garantia de todos ao acesso à Educação. Porém, e como temos vindo a referir, a Educação para todos, em Angola, foi um processo moroso e muito lento. Foi preciso chegar à LBSE (Lei 13/2001 de 31 de dezembro) para haver uma verdadeira implementação da política educativa no país. Esta Lei surge como uma tentativa de reformar a estrutura básica de ensino, sob o ponto de vista administrativo, económico, social, cultural e até mesmo do seu currículo escolar, uma vez que o currículo estava

assente numa base ideológica de partido único. Paralelamente, esta reforma visava igualmente atender a uma política de Educação para todos, proposta pela UNESCO (2003).

Foi a partir de janeiro de 2003, que o Estado angolano no seu programa de governo traça como objetivo, entre outros, a consolidação da paz e a melhoria da Educação. Aqui vem referido a necessidade da expansão da rede dos serviços de ensino (1ª. à 6ª. classe) a todas as comunidades e povoações do país, a melhoria da qualidade do ensino, a formação de competências técnico-profissionais no domínio da Educação e ensino e, finalmente, a promoção da criação de infraestruturas desportivas. Procurava-se assim consolidar a materialização dos princípios da integridade, laicidade, democratização, gratuidade e obrigatoriedade em todo o território angolano (Dunguionga, 2010).

No que diz respeito às províncias, as políticas educativas do Estado passavam por implementar, no período de 2003 e 2004, programas e projetos importantes. Para a província de Cabinda seria realizada a reabilitação e construção de escolas e habitações para professores. Na província do Zaire seriam construídas 25 escolas e 17 casas para professores. Para a província do Uíge, estava previsto a reabilitação de escolas do 1º nível em todos os municípios; a reabilitação de escolas do 2º e 3º nível nos concelhos de Negage, Maquela do Zombo, Sanza Pombo e Uíge. Para a província de Malange seria construído um centro de formação local, 27 escolas do 1º nível e duas do 2º, a reabilitação das 20 escolas do 1º nível e 5 do 2º nível, bem como a aquisição de material didático (Diário da República de Angola, 07/01/ 2003, p.12).

Para as províncias de Cunene, Huíla, Namibe e Luanda embora estivesse previsto a construção e reabilitação de escolas, não estava discriminado o número das escolas e habitações para professores.

Para a província de Benguela estavam planeadas a construção de 58 escolas do 1º nível e 10 do 2º. Referia ainda que se perspetivava a construção de mais 4 escolas do 1º e 2º nível, 12 escolas do 3º nível, 1 do 1º, 2º e 3º nível, 3 centros pré-universitários, reabilitação de lares de estudantes do ensino médio e do Instituto médio de indústria e, a construção de 50 residências para professores (Diário da República, 07/01/2003, p. 16).

Para a província do Huambo estavam previstas a construção, reabilitação e ampliação de 87 escolas do 1º e 2º nível e a construção de 180 escolas comunitárias do 1º nível. Relativamente à província do Bié estava previsto a construção de 9 escolas do 1º nível e a reconstrução de uma do 2º e 3º nível. Para a província do Moxico era

pretensão do Estado reabilitar 13 escolas e, na província do Cuando Cubango a construção de 26 escolas e a reabilitação de 2 do 1º nível e o aumento de 4 salas de aulas na escola do 1º nível de São José (Diário da República, 07/01/2003)

Esta reforma representa uma estratégia educacional para melhorar a qualidade do sistema educativo e responder aos desafios de desenvolvimento do país.

Em 2010 é aprovada a nova Constituição. Com esta alteração constitucional, era premente atualizar a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino e, tal vem a acontecer seis anos mais tarde, a 7 de outubro de 2016, vindo a ser aprovada a Lei nº 17/2016.

Neste diploma vem referido que:

> "O Sistema de Educação e Ensino deve reafirmar, entre os seus objectivos, a promoção do desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos indivíduos, que permita assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino. Deve igualmente contribuir de forma efectiva, para a excelência no processo de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento científico, técnico e tecnológico de todos os sectores da vida nacional (LBSE, 2016, p. 1).

O diploma contempla algumas alterações importantes relativamente à Lei nº 13/2001 de 31 de dezembro, nomeadamente nos artigos e números abaixo indicados:

Artigo 11º (Gratuitidade):
2. A obrigatoriedade da Educação abrange a classe da iniciação, Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário

Artigo 12º (Obrigatoriedade)
2. O Estado deve garantir e promover as condições necessárias para manter gratuita a frequência da classe da Iniciação e do I Ciclo do Ensino Secundário, bem como o transporte escolar, a saúde escolar e a merenda escolar nas Instituições Públicas de Ensino

Artigo 17º (níveis de ensino):
3. Os níveis de Ensino são os seguintes:
a) Educação Pré-escolar;
b) Ensino Primário
c) Ensino Secundário
d) Ensino Superior

Artigo 72º (Tipos de Instituições de Ensino Superior):

a) Academias de Altos Estudos, sempre que se dediquem especificamente à formação pós-graduada, académica e profissional, à investigação científica fundamental aplicada e à extensão universitária, numa única área do saber e excepcionalmente em mais do que uma área do saber;

b) Universidades sempre que se dediquem à formação graduada e à formação pós-graduada académica e profissional, à investigação científica fundamental e aplicada e à extensão universitária em mais de três áreas do saber.

Artigo 82º (Classificação das modalidades diferenciadas de Educação)
As modalidades diferenciadas de Educação são as seguintes:

a) Educação Especial;
b) Educação Extraescolar;
c) Ensino a Distância
d) Ensino Semi-presencial

Artigo 97º (Recursos Educativos)
Os recursos Educativos são, entre outros, os seguintes:

a) Guias e programas pedagógicos;
b) Manuais escolares;
c) Meios técnicos e tecnológicos de ensino;
d) Bibliotecas;
e) Equipamentos;
f) Laboratórios;
g) Oficinas;
h) Instalações e material desportivo e cultural;
i) Campos de ensaio, treinamento e experimentação;
j) Auditórios e salas especializadas

Estas alterações que foram introduzidas na LBSE trouxeram algumas readaptações do sistema educativo, tendo em vista dar resposta às novas exigências societais. A Lei começa por estruturar o Ensino em Primário e Secundário. O ensino Primário tem uma duração de 6 anos e a ele têm acesso as crianças que completem os 6 anos de idade até 31 de maio do ano da matrícula.

Todas as crianças com idade compreendida entre os 12 e 14 os anos que, por qualquer motivo, não tenham concluído o Ensino Primário, beneficiam de programas específicos de apoio pedagógico de forma permitir a sua conclusão, se não conseguirem ultrapassar esta situação, serão incluídos no ensino de adultos.

Por sua vez, o Ensino Secundário Geral compreende dois ciclos de 3 classes cada um e organiza-se da seguinte maneira:

- O I Ciclo do Ensino Geral compreende as 7ª, 8ª e 9ª classes e é frequentada por alunos dos 12 (doze) aos 14 (catorze) anos de idade;
- II Ciclo do Ensino Secundário Geral compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes e é frequentado por alunos dos 15 (quinze) aos 17 (dezassete) anos de idade.

Todas as crianças com idade compreendida entre os 14 e 17 os anos de idade beneficiam de programas específicos de apoio pedagógico para permitir a sua conclusão. Caso ultrapassem essa idade, devem ser enquadrados no ensino de adultos, tal conforme acontece nos níveis anteriores.

A referida Lei, entre tantas outras novidades, prevê, para além da obrigatoriedade escolar desde a iniciação, o Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário, a gratuitidade do transporte, dos cuidados de saúde e a merenda escolar, para todas as escolas da rede pública. Uma situação que, em termos de políticas, veio favorecer grandemente toda a população estudantil.

Neste contexto, torna-se clara a preocupação do governo angolano na criação de políticas educativas, capazes de moldar o Homem e criar uma sociedade cada vez mais civilizada através de uma educação de qualidade.

CAPÍTULO 2 – GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

2.1. Do conceito aos protagonistas da gestão escolar

A gestão escolar nos últimos anos tem apresentando uma grande importância no âmbito mundial, tornando-se cada vez mais clara e imperativa a necessidade de que os estabelecimentos escolares adoptem uma gestão democrática e participativa para que haja o desenvolvimento pleno do ensino e da educação como um todo. A gestão escolar deve ser vista em várias componentes, tais como administrativa, pedagógica, gestão de recursos financeiros e gestão de pessoas (Lopes, 2013)

Desde muito tempo a administração sempre foi muito importante para as diversas organizações, sejam elas empresas ou escolas. Antes do surgimento do termo administração, a sociedade antiga já exercia alguns actos de administrar, surgido através das sociedades primitivas. De acordo com Martins (1999) administração surge da grande necessidade de resolver problemas de interesse em comum que existiam nas diferentes sociedades antigas.

Para Lück (2009) a administração é classificada como sistemática, constante e imutável. As conclusões estão assentes na objetividade condicionando uma visão realista e imparcial sem deixar que aspetos exteriores interfiram. Neste sentido, a tarefa do administrador é ser imparcial de forma a poder desempenhar corretamente a sua função. Por sua vez, o conceito de gestão, ao contrário da administração, é dinâmica encontrando-se em constante mudança.

Desta forma, e passando para a organização escolar, a gestão educativa contempla uma natureza e caraterísticas próprias, isto é, tem um propósito mais amplo do que a simples aplicação de métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem obtidos (Dourado, Moraes, & Oliveira, 2011).

> "O termo gestão ganha mais abrangência que administração e organização porque é proposto dentro de uma visão sistêmica, que concebe o sistema de ensino como um todo: políticas e diretrizes educacionais às escolas, gestão de sistemas de ensino e escolas, autonomia, processos participativos" (Libânio 2008, p. 15).

Na gestão escolar os directores, professores, supervisores, pais, estudantes e comunidade escolar são encarados como sujeitos ativos deste processo, para que a

sua participação ocorra com clareza e com responsabilidade. Uma das caraterísticas da gestão escolar é a autonomia e a participação.

A este respeito, Lück (2011, p. 36) afirma que:

> "A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação"

Na opinião de Freitas (cit. por Machado, 2012, p. 73) "o conceito de gestão escolar surgiu no momento de crítica ao caráter conservador e autoritário da administração escolar" como forma de reforçar seu comprometimento "com a transformação social e com a democratização do ensino e da escola"

A escola de hoje se quiser alcançar resultados satisfatórios precisa mudar o paradigma da sua forma de gestão, pois a relação de proximidade com a comunidade nos órgãos decisórios da escola visa permitir um sentimento de responsabilidade da comunidade com a escola.

2.2. AS Dimensões da Gestão Escolar

A gestão escolar tem como o objetivo promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as situações materiais e humanas essenciais ao avanço dos processos socioeducativos das escolas, orientados para a promoção da aprendizagem dos estudantes, de modo a torná-los capazes de enfrentar, adequadamente, os desafios da sociedade global (Lück, 2009).

Neste contexto, compete à gestão escolar definir as ações que se irão interligar com a realidade existente, para que os estudantes desenvolvam competências societais como, o pensar de forma criativa, analisar as informações de forma contextualizada, ser capaz de tomar decisões fundamentadas e, finalmente, de resolver conflitos (Idem). Por isso, uma Escola bem organizada e bem dirigida cria e assegura condições organizacionais e pedagógico-didáticas capazes de permitir um bom desempenho dos professores em sala de aula, promovendo assim o sucesso dos seus estudantes (Libânio, 2015).

Na perspetiva de Lück et al (2001) as caraterísticas organizacionais da Escola representam 30% dos factores proporciadores de melhor qualidade das aprendizagens dos alunos, com realce para a capacidade de liderança dos dirigentes, nomeadamente dos directores, as práticas de uma gestão participativa, o ambiente escolar, a criação das condições necessárias para o ensino e a aprendizagem, a cultura organizacional, o relacionamento entre os membros da escola, as oportunidades de reflexão conjunta e as trocas de saberes entre os professores.

Um outro fator importante para o sucesso escolar é, na opinião de Costa (1991) a autonomia escolar que vai implicar uma gestão descentralizada em que a escola poderá tomar decisões compatíveis com a realidade local, fazer alterações curriculares, para além de ter competência para decidir sobre a aplicação e controle dos recursos financeiros.

A juntar a tudo isto, Nóvoa (1995) relembra a importância da estabilidade profissional do corpo docente, de programas de formação contínua, da efetiva participação dos pais, de uma imagem favorável da escola na comunidade e do apoio das autoridades.

Na verdade, e como refere Carvalho (2013, pp. 213):

> "definir o objetivo social, político e educativo da administração escolar permite a sua aproximação à sua finalidade pedagógica que integra diversos propósitos, designadamente a formação da personalidade, transmissão e apropriação de saber e cultura, que devem ser pensados de forma articulada. Por este facto, a prática pedagógica e a sua compreensão reclama a intersubjectividade como *modus operandis*, condição para o estabelecimento da gestão democrática que se assume enquanto processo coletivo de decisão".

Cada vez mais a Escola, precisa de se comprometer com sucesso dos seus estudantes, não descurando os problemas sociais, culturais e económicos que atualmente afetam as instituições de ensino. Para isso, terá que desenvolver mecanismos de participação efetiva dos seus membros nas tomadas de decisões, de forma a promover uma verdadeira gestão democrática e participativa.

2.3. Gestão escolar democrática e participativa

Para que a gestão Escolar, seja participativa, é necessário, que a comunidade assuma que tem que haver democracia. Como tal, "é preciso lembrar que para

democratizar a Escola é preciso democratizar toda a sociedade, pois muitos não participam das decisões políticas, sociais, culturais e económicas de seu país, não entendem que democratização é participar, ajudar, unir, construir" (Rodrigues, 1996, p. 39). Como tal, no espaço escolar, a gestão democrática deverá legitimar discussões que fortaleçam a democracia e a participação, uma vez que um dos seus princípios básicos éa participação. O reforço da dimensão local da Escola exige alterações nos modos de regulação, nas formas de organização e nas práticas de gestão (Barroso, 1996).

A gestão democrática tem, como objetivo, humanizar a formação nesta cultura globalizada. Neste tipo de gestão, é essencial a existência diálogo entre os participantes do mundo educativo para que sejam resolvidos os problemas. A harmonia, a cooperação, a justiça social, a consideração, a generosidade e a emancipação humana, neste modelo de gestão têm, obrigatoriamente, que estar presente, para que exista uma efetiva humanização na formação de todas as pessoas. (Ferreira, 2004).

Neste contexto, a gestão escolar tem a função de reforçar os processos democráticos e participativos em contexto escolar (Klébis, 2010). É através de participação ativa de todos os envolvidos na escola que a gestão democrática se carateriza e se fundamenta, funcionando de maneira integrada através do próprio sistema: a escola, os pais e a comunidade em geral (Saviani, 1996).

Neste âmbito, Oliveira (2015, p. 4) refere que:

> "O principal objetivo da escola é promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (...), isto é, ser capaz de desenvolver uma sociedade mais justa e humanizada que privilegie o desenvolvimento do ser humano".

É através do planeamento, organização, liderança participativa e democrática, orientação, mediação, coordenação, monitoramento e a avaliação que o gestor escolar poderá guiar o seu trabalho em busca de uma escola excelente que possa corresponder.

Nos termos da Lei de Bases do Sistema da Educação de Angola no seu artigo 10º o Sistema de Educação e Ensino tem carácter democrático, pelo que, sem qualquer distinção, todos os indivíduos directamente envolvido no processo de ensino e aprendizagem, na qualidade de agente da educação ou parceiro, têm direito de participar na organização e gestão das estruturas, modalidades e instituições afectas à Educação, nos termos a regulamentar para cada Subsistemas de Ensino.

A implementação de uma gestão democrática e a participação na vida da escola por todos os intervenientes do processo educativo é um pressuposto que resulta não da vontade do gestor, mas sim de uma imposição legal.

2.4. Mecanismos democráticos de participação

Para haver uma verdadeira participação nos órgãos da Escola, toda a comunidade educativa tem que atuar de forma conjunta, direcionando ações e dividir responsabilidades entre todos, apoiando no "aprofundamento da democracia" (Barroso, 2000). Esta postura participativa terá que ser liderada pelos directores escolares, motivando toda a comunidade a participar, de forma efetiva nas tomadas de decisão.

Das várias competências que Lück (2009) elenca para a existência de uma gestão democrática e participativa, destacamos duas. A primeira refere que o Director lidera e garante a atuação democrática de todos os órgãos colegiais, de forma efetiva e participativa. A segunda refere que o Director, para conseguir promover uma aprendizagem efetiva e de qualidade tem, obrigatoriamente, que envolver toda a comunidade educativa. A efetivação destas duas competências não pode ser realizada se não houver uma efetiva relação de envolvência da escola com a família (Lück, 2009). E este processo não é de todo muito fácil, uma vez que, como refere Barroso (2003) ainda há famílias que continuam a delegar na Escola a educação dos seus filhos, adotando, perante estes, uma atitude passiva. A estratégia passa, no dizer do autor, pelas Escolas se assumirem como impulsionadoras de políticas e estratégias que favoreçam uma maior aproximação dos pais à Escola.

Neste contexto, é fundamental que nas escolas angolanas os documentos estruturantes, como o Projecto Educativo, o Projecto Pedagógico Escolar bem como o Regulamento Interno, sejam elaborados pela comunidade educativa, de forma a dar voz às suas expectativas. Esta ação não poderá ser realizada sem o apoio da Comissão de Pais e Encarregados de Educação (órgão consultivo que reúne três vezes por ano, de forma ordinária). Tudo isto obriga a uma gestão partilhada em prol da melhoria do ensino e aprendizagem, em que a institucionalização e a normalização dos mecanismos de participação democrática efetiva e definidor de uma autonomia plena (Freitas, 1997).

2.5. O Projeto Educativo da Escola

A autonomia da Escola concretiza-se, principalmente, através do seu Projecto Educativo. Por isso mesmo, este deve reflectir a comunidade envolvente, com as suas características demográficas, os seus problemas e mais-valias resultantes da diversidade sociocultural e socioeconómica, uma vez que a Escola e ela partilham o mesmo espaço geográfico. Por outro lado, a própria comunidade escolar, com particular destaque para os estudantes, imprime ao clima da Escola as suas diferentes vivências. A Escola nunca deve esquecer o meio em que está inserida, e isso deve estar espelhado no seu Projeto Educativo. Um Projecto Educativo compreende sempre um conjunto de intenções, motivações, e interesses variados e, como tal, está sujeito a alterações, supressões ou acréscimos, de acordo com a situação contextual e as expectativas de todos os agentes directa e indiretamente implicados no processo ensino e aprendizagem (Freitas, 1997).

Para Costa (1991), o Projecto Educativo da Escola (PEE) é um documento que estabelece a política educativa da instituição, preparado pela sua comunidade educativa e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão, com a duração de três anos, no qual se explanam os princípios, os valores, as metas e as estratégias que a escola se propõe a cumprir. Assim, e para Lemos e Silveira (2003), o objectivo do PEE clarificar o modelo de Escola e de Ensino desejado pela comunidade educativa de cada escola. Desta forma, para além dos valores e dos princípios gerais definidos na Constituição da República, pela lei nº 13/01 e na Lei de Bases do Sistema Educativo (Ministério da Educação, 2001) a Escola, adequará a sua acção educativa com base nos princípios orientadores determinados pela sua comunidade. Costa (1991), refere ainda que se trata de um documento estruturante de cada Escola, de carácter pedagógico, que indica a construção da sua autonomia, sendo ao mesmo tempo um processo e um produto. Mas é também o suporte da concretização do Projecto Curricular da Escola e da Turma.

Canário (1999), é da opinião que este documento deve explicar as metas a atingir, os intervenientes e a forma como vão actuar e criar um compromisso entre as partes envolvidas, que o analisaram e aprovaram. Por isso, para o autor este documento estruturante deve ser sintético para que todos o possam ler.

2.6 Escolha dos dirigentes escolares

Presentemente, e de uma maneira geral, a figura do Director escolar transcende a de um mero gestor e fiscalizador do processo docente educativo de uma instituição escolar, pois hoje a sua função ganhou outra dimensão. Por este motivo impõe-se ao Director um novo modo de agir, uma nova forma de encarar a instituição que dirige, um novo modo de olhar a relação escola/comunidade.

> "Si las escuelas están para proporcionar la mejor educación a su alumnado, a su servicio se subordina el ejercicio de la dirección escolar y del trabajo docente. En las últimas décadas, hemos ido pensando que, para eso, se precisa el ejercicio de un liderazgo pedagógico por el equipo directivo, al tiempo que los profesores no podrán hacerlo mejor si no cuentan con oportunidades para que puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor. A su vez, este liderazgo no va unido a ocupar una posición formal en una cúspide, más bien la iniciativa e influencia está distribuida entre todos los miembros (liderazgo compartido) de la escuela" (Bolívar, 2018, p. 23)

Perante este contexto, o director da Escola tem um importante papel na gestão da organização do trabalho escolar. Enquanto líder tem que ter em atenção os valores da cidadania e da participação democrática, bem como os valores da gestão e da eficácia técnica (Torres & Palhares, 2009). Sendo generalizada a ideia de que o sucesso das organizações depende diretamente da liderança, Bento (2008) atribui à liderança um papel importantíssimo no estudo e implementação da mudança em todas as organizações.

No dizer de Bolivar (2012, p. 11), a liderança dos directores é muito importante no processo da democratização da Escola, uma vez que, "a liderança dos directores é o segundo fator interno à escola, que mais relevância tem na consecução da aprendizagem. Para além disso, a qualidade dos professores pode ser potencializada, pela própria ação dos líderes nesse âmbito". Para o autor, quando estes esforços são feitos para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, estamos perante uma liderança pedagógica ou educativa (Idem).

Godinho (2013, p. 17) chama a atenção para o facto de que a transformação que a Escola tem vindo a sofrer ao longo dos tempos, o que dá origem a que " o Director de escola é a figura central do processo educacional dentro da escola que dirige, tem que ter posturas firmes, tem que ser grande líder e exemplos a serem

seguidos". (Godinho, 2013, p. 17) isto é, o papel do gestor/Directores é imprescindível para dar sentido às suas políticas de forma a poder concretizar as relações democráticas na instituição, com vista a uma educação de qualidade (Idem).

Neste sentido, e como refere Barroso (2008, p. 2)

> "O problema actual da gestão escolar é o de saber como é possível dispor de boas formas de coordenação da acção pública sem que isso ponha em causa o funcionamento democrático das organizações. Neste sentido, o "director" de uma escola deve assegurar, no quadro de uma gestão participada, a mediação entre lógicas e interesses diferentes (pais, professores, alunos, grupos sociais, interesses económicos, etc.), tendo em vista a obtenção de um acordo ou compromisso quanto à natureza e organização do "bem comum" educativo que a escola deve garantir aos seus alunos. Isto significa que ele deve possuir, não só, competências no domínio da educação, da pedagogia e da gestão, mas também capacidade de liderança e sentido de serviço público, necessárias ao exercício da dimensão político-social da sua função."

Assim, torna-se evidente que a escolha do Director requer uma grande responsabilidade.

Em termos legais no artigo 100 no seu nº 1 da Lei de Base do Sistema da Educação, as instituições públicas de educação e ensino estão sujeitas à direção e superintendência do Titular do Poder Executivo a quem compete, entre outras, aprovar, acompanhar, monitorizar, controlar, fiscalizar e avaliar a execução e implementação dos objectivos e metas das instituições e do Sistema de Educação e Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio para cada subsistema de ensino. É neste contexto que os gestores/diretores escolares angolanos não são eleitos, mas sim nomeados pelo Director do Gabinete Provincial da Educação, num mandato de 5 anos, renováveis. Esta situação dá azo a que existam directores/gestores escolares que dirigem a mesma escola há mais de vintes anos. Muitos destes directores/gestores, sem qualquer preparação para o cargo, limitam-se a cumprir com as diretivas do órgão de tutela.

Ora, como refere Lück (2009) a constante procura pela qualidade e melhoria da educação passa pela definição de modelos de desempenho e aptidões dos directores/gestores escolares, de maneira a orientar o seu desenvolvimento.

Para uma gestão eficaz é necessário que o director/gestor seja detentor de uma formação profissional específica e de competência técnica, incluindo liderança, capacidade de gestão e conhecimentos pedagógicos (Dourado, 2000).

Desta forma, e tendo em atenção o papel (positivo ou negativo) que o gestor/director exerce sobre a comunidade educativa, é através do seu desempenho e da sua forma de liderar que depende, em grande parte, a qualidade do clima e da cultura organizacional da escola, o desenvolvimento de relações com outras instituições e comunidades locais, bem como o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo do ensino e aprendizagem. Assim, tendo o gestor/diretor que assumir nesta Escola do século XXI, várias funções, tanto de natureza administrativa, quanto pedagógica, todas elas deveriam ser realizadas de forma partilhada com a comunidade educativa.

2.7 A qualidade da educação e a gestão de qualidade

A utilização do termo "qualidade" em Educação não tem sido consensual entre os especialistas. Tal situação resulta do facto de se tratar de um conceito bastante discutido e com interpretações diversas (Leite, 2008). Porém, cada vez mais este conceito tem sido utilizado na instituição escolar.

Uma educação de qualidade pode, no dizer de Davok (2007, p. 506), indicar tanto aquela que permite ao aluno o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como aquela que permite ao aluno a aquisição de uma cultura científica ou literária.

Assim sendo, a qualidade das instituições de ensino transformou-se na questão "central do debate político-ideológico sobre a Educação, com grande parte dos intervenientes a acreditar que a resposta que vier a ser encontrada fornecerá a chave há muito procurada para um maior desenvolvimento económico e social e, até, para um superior desempenho dos países no quadro da competição internacional" (Lima, 2008, p. 8).

Em 2000, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (cit. por Cassol et al, 2012, p. 17) afirma que a qualidade na Educação está assente em cinco pontos:

> "a) Docentes saudáveis, bem nutridos e aptos a ensinar e aprender, apoiados por suas famílias e comunidades;
> b) Ambiente de ensino saudável, protetor, com fontes de informação e instalações que contemplem a igualdade de ensino e de acesso para os gêneros;
> c) Conteúdo adequado para o currículo e para a aquisição de competências básicas, especialmente em leitura, matemática e competências para a vida, com conhecimentos que contemplem gênero, saúde, nutrição, prevenção do HIV/AIDS e paz;

> d) Processos de ensino voltados para a criança, em salas de aula, escolas e conteúdos que facilitem o aprendizado e reduzam as diferenças;
> e) Resultados que privilegiem o conhecimento, habilidades e atitudes relacionados às metas de educação e participação positiva na sociedade".

Para além do Fundo das Nações Unidas para a Infância, outros organismos e pensadores se preocuparam com esta problemática. Um dos pensadores foi Xavier (1994, cit. por Almeida, 2016, pp. 26-27) que afirmava que, para se obter êxito na estratégia de implementação do sistema de gestão de qualidade educativa, é necessário ter em atenção o seguinte:

- "A qualidade no ensino não é apenas o que se entende por qualidade de aula. É necessário colocar esta questão no contexto do projeto pedagógico da organização e, subordinado a ele, o projeto de cada curso;
- A qualidade no ensino é o resultado de diversos processos de negócios: desde o momento e as razões que levaram a organização a criar um curso, até o perfeito atendimento das expectativas e necessidades do mercado em que atua, há muitos processos de negócios envolvidos, que levam à "boa" e/ou à "má qualidade", com seus respectivos custos, geralmente muito elevados;
- A qualidade no ensino é fruto da parceria entre os clientes docentes/funcionários e a organização: é preciso ouvir com muita atenção os clientes para conhecer suas necessidades e expectativas e especificar clara e objetivamente o que se espera de nossos docentes/funcionários, a fim de que a organização possa atender suficientemente seus clientes;
- A qualidade no ensino requer uma atitude proactiva: fazer as coisas certas na primeira vez, eliminando todas as formas de desperdícios, requer planejamento, treinamento, desenvolvimento e responsabilidade;
- A qualidade no ensino requer foco na análise e gestão das atividades de pesquisa, ensino e serviços de extensão à comunidade: a produção de conhecimentos, metodologias didáticas no "momento da verdade", bem como, os serviços de extensão à comunidade devem se adequar à estratégia de sobrevivência com competividade das organizações;
- A qualidade no ensino requer o envolvimento/compromisso de todos os docentes/funcionários e da própria organização com o processo de

contínuo aperfeiçoamento".

Só assim, seguindo estes processos de uma gestão democrática e participativa, a Escola poderá alcançar os seus objetivos e criar um ambiente de aprendizagem capaz de transformar os seus estudantes em pessoas capazes de responderem às exigências sociais.

Ora, este desafio de proporcionar à Escola um ensino de qualidade que possa responder às reais necessidades da sociedade em que esta está inserida, não tem sido fácil para Angola, uma vez que ainda subsistem muitos problemas na estratégia da sua implementação.

CAPÍTULO 3- DESENHO METODOLÓGICO

3.1. Problemática

Uma das tarefas do Estado angolano nos termos da Constituição da República de Angola no seu artigo 21º é o de promover a excelência, a qualidade, a inovação, o empreendedorismo, a eficiência e a modernidade no desempenho dos cidadãos, das instituições e das empresas e serviços, nos diversos aspectos da vida e sectores de actividade. A Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001 defende uma educação democrática.

Assim, constata-se que a promoção da excelência, qualidade e inovação por parte dos gestores escolares angolanos está muito aquém do que se pretende. A prova é que não há participação efectiva por parte dos alunos e da comunidade na elaboração do Projecto Educativo, mantendo-se uma autonomia deficitária refletindo-se na qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. A prova está, por exemplo, na escolha do gestor/diretor escolar que não obedece a critérios ligados à competência ou experiência, mas antes a uma nomeação efetuada pelo Director do Gabinete Provincial da Educação e para outros casos pelo Governador provincial, com a duração de cinco anos, renováveis, dando origem a que muitos diretores/gestores, se perpetuem no lugar por mais de vinte anos.

Por muito esforço que esteja a ser realizado pelo governo, as políticas públicas voltadas para a Educação ainda não conseguem meter na sua agenda, a exigência de uma Escola onde efetivamente se pratique uma gestão participativa e democrática. Há uma grande discrepância do estipulado legalmente com aquilo que é praticado.

A pesquisa que nos propusemos apresentar diz respeito às escolas públicas do Huambo, dando especial atenção aos factores que interferem na qualidade do seu ensino.

3.2. Pergunta de partida

Diante desta problemática, recordemos a nossa pergunta de partida, já referida na nossa introdução:

- **De que modo a atuação do gestor/diretor escolar pode contribuir para uma escola pública de qualidade e socialmente democrática, no município do Huambo na perspectiva da comunidade escolar?**

3.3 Objectivos:

No intuito de responder à nossa pergunta de partida, recordemos igualmente o nosso **objectivo geral**:

- Analisar a forma como a comunidade escolar de uma escola pública perceciona a atuação do gestor/diretor escolar na construção de uma escola de qualidade e socialmente democrática, no município do Huambo.

Em consequência do objectivo geral, definiu-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar as dimensões da gestão escolar no quadro da construção de uma escola de qualidade e socialmente democrática;
- Analisar a implementação de mecanismos democráticos e de qualidade na escola em análise;
- Avaliar a qualidade da participação dos diferentes atores da comunidade escolar da escola em análise.

3.4. Opções e estratégias metodológicas

Tendo em vista a nossa pergunta de partida e os objetivos formulados, optamos por uma investigação de tipologia mista. Como sustentam Dal-Farra e Lopes (2013, pp. 67), "a conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação". Através deste tipo de pesquisa, é possível obter, quantitativamente, dados numéricos e, qualitativamente, conceitos, atitudes e opiniões dos respondentes sobre o problema que se procura conhecer mais profundamente (Flick, 2007).

3.5. Fonte e instrumentos da recolha de dados

3.5.1. Fonte

Nesta investigação, recorremos ao Projeto Pedagógico da escola em análise, uma vez que este documento estruturante é uma fonte importante para compreender o modelo de gestão praticado.

3.5.2. A Entrevista

Para a realização desta investigação, e com base em Gil (2011) optamos pela entrevista estruturada ao gestor/diretor da escola em análise. Esta opção deve-se ao facto das entrevistas se desenvolverem a partir de uma relação fixa de questões, cuja ordem e redação permanecem constantes para todos os entrevistados.

Antes de dar início ao processo da recolha de dados, a partir de nossas leituras, elaboramos o guião da entrevista (Apêndice A). Previamente foi solicitada a respetiva autorização para a sua realização.

3.5.3. O Questionário

O Inquérito por questionário, na opinião de Marconi e Lakatos (2007) é uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito às pessoas. Assim, o questionário é um instrumento de investigação que visa a recolha de informações de um grupo representativo da população em estudo, não havendo interação direta entre o investigador e os inquiridos (Idem).

O questionário foi elaborado com a finalidade de levantar questões aos professores (Apêndice B) de forma a saber as suas opiniões sobre o modo de atuação do gestor/diretor escolar, na construção de uma escola de qualidade e socialmente democrática. Tivemos a preocupação de construir perguntas claras, com um vocabulário adequado e adaptado, a fim se evitar a ambiguidade.

Antes da divulgação do questionário, realizamos um pré-teste a um grupo de professores e de alunos, de forma a poder verificar a sua:

- Validade (se os dados levantados eram fundamentais para a investigação);

- Compreensão (clareza do instrumento);
- Aplicabilidade (estabelecer o tempo necessário para as respostas dos participantes).

3.5.4 Contexto do estudo

A cidade de Huambo mais conhecida por Planalto Central é capital da província do Huambo e a segunda maior cidade de Angola, foi fundada, em 21 de agosto de 1912, pelo Norton de Matos. Em 1928 tinha o nome de Nova Lisboa, tendo recuperado o nome anterior após a independência, em 1975. A maioria da população pertence à etnia Ovimbundu. O topónimo Huambo deriva do nome de Wambo Kalunga, fundador do reino de Wambo. Esta província estende-se a sul do Rio Kwanza, na zona do Planalto Central, onde se ergue o Morro do Moco (2620 m de altura), o ponto mais alto da província e do país. Limitado pelas províncias de Kwanza-Sul (Norte), Bié (Este), Huíla (Sul) e Benguela (Oeste), o Huambo está dividido em 11 municípios: Huambo, Bailundo, Ekunha, Caála, Catchiungo (ex Bela Vista), Londuimbale, Longonjo, Mungo, Tchicala, Tcholoanga (ex Vila Nova), Tchindjenje e Ucuma.

A cidade foi um polo de desenvolvimento económico, industrial e agropecuário e um centro de excelência no domínio académico, nomeadamente na área da investigação agrária e veterinária. Devastada durante os anos de guerra civil, tal como as infraestruturas existentes - estradas, vias férreas, escolas e hospitais -, tem vindo a ser reconstruída e recuperada com sucesso. O Huambo é uma região rica em recursos naturais e minerais, com uma vasta rede hidrográfica e um clima ameno que a tornam especialmente vocacionada para o desenvolvimento das atividades agropecuárias e agroalimentares.

Para o nosso estudo elegemos uma escola do Ensino Primário e I Ciclo SOS do Huambo, localizada no município sede da Província do Huambo. A escola foi inaugurada em 1974 e atualmente funciona em dois períodos (manhã e tarde), no período da manhã funciona da Iniciação até o 6º ano de escolaridade e no período da tarde funciona do 7º ano ao 9º ano de escolaridade.

3.5.5. Amostra e Sujeitos da pesquisa

Trata-se de um estudo de caso descritivo, cujos sujeitos da investigação foram o Director da escola (entrevista) e uma amostra de 49 professores (questionário) com cinco ou mais anos de experiências.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, estão descritos os resultados da investigação realizada na escola que serviu de objeto deste estudo, através da aplicação da entrevista individual e um inquérito por questionário, (Apêndices A e B).

4.1 Apresentação e análise dos dados da entrevista ao Diretor/Gestor

A entrevista ao Diretor/Gestor da escola foi realizada de acordo com o guião (Apêndice A), teve como finalidade obter informações a sua percepção sobre a gestão escolar eficaz.

O nosso entrevistado é do sexo masculino, tem 45 anos, é licenciado em Ciências da Educação, com uma pós-graduação em Gestão Escolar e tem 20 anos de experiência na docência.

A nossa primeira questão tinha a ver com o tempo que exercia a função de Diretor na escola, o qual o nosso entrevistado nos respondeu que já o fazia há 15 anos.

De seguida, foi nossa preocupação saber qual foi o critério utilizado para ocupar este cargo, o qual nos disse que tinha sido através de nomeação.

Procuramos então saber como se deu a sua nomeação e as razões que o levaram a assumir o cargo de direção da escola. O nosso entrevistado começou por nos dizer que a nomeação partiu, em primeiro lugar, da Comissão Académica e Científica da escola, que fez um "*estudo no seio dos colegas para verificar quem reunia os requisitos para ocupar o cargo de director"*. Chegados a este entendimento, a sua nomeação teve o apoio do Governo da Província do Huambo, o que, para o nosso entrevistado fez com que aceitasse "*o desafio pois estes viram em nós algum potencial para estar em frente da escola*".

Finalmente aceitou tal incumbência, uma vez que viu neste desafio uma "*oportunidade de colocar os conhecimentos teóricos em prática que fomos adquirindo ao longo dos anos de formação na área de Gestão E*scolar".

Pela análise do relato do nosso entrevistado, percepcionamos uma certa justificação para a sua nomeação, dando ênfase a que tal foi efetuada através de uma consulta prévia realizada pela Comissão Académica e Científica da escola que veio a demonstrar ser ele o único que reunia condições para ocupar o cargo.

A outra questão tinha a ver com a importância da formação específica na área da gestão escolar, na qual o diretor respondeu ser fundamental, uma vez que o cargo

exige cada vez mais formação específica. Refere que, embora tenha combatido essa lacuna frequentando *workshops* ligados à administração e gestão escolar, isso não é suficiente para a gestão de um cargo tão importante, sendo a "*formação específica necessária (…) pode tornar um profissional extraordinário"*. Na verdade, e como refere Luck (2004) a formação do Gestor Escolar, ou a sua falta, tem implicações (positivas ou negativas) na organização do trabalho pedagógico e administrativo das escolas, sendo um dos fatores que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

A propósito do tipo de liderança exercido, o Direto/Gestor referiu que, na sua escola, existe uma liderança partilhada "*com todos os membros, em reuniões nós fizemos o plano mensal e ele publicam na vitrine. Assim todos sabem e participam das atividades da escola*". A prova está no facto de haver uma participação ativa da Comissão Académica (CAC) que "*representa os Professores bem como os representantes do Sindicatos de Professores, o representante da Comissão de Pais e Encarregados de Educação*. Refere ainda que nos "*planos mensais, anuais, estratégicos e operacionais, é possível ver o reflexo das opiniões oriundas de quase todos os seguimentos, inclusive da Associação de Estudantes*".

De seguida, foi nosso intuito saber de que forma a actuação do gestor escolar influência na qualidade de ensino da escola. Para o nosso entrevistado, a atuação do gestor influência de diversas formas. Acredita que o gestor tem como principal tarefa "*mostrar quais os resultados que a equipa precisa alcançar, é claro que este precisa pedir também da equipa para juntos traçarem mestas. A gestão para mim é chave do sucesso para se ter resultados altos e bons na educação*". E contínua o seu discurso afirmando que o "gestor *escolar é o motor da escola, mas não precisa fazer tudo sozinho, é a cabeça pensante é o cérebro. Ele investiga, vê as novas formas de gestão, vê as estratégias que os outros estão a trazer, depois de ter esse aparato partilha com os outros membros da direcção da escola como o Coordenador Pedagógico, Administrativo e outros membros da direcção para atingir os objetivos. O gestor mostra as metas, dá sugestões, dá ideias, mostra o caminho e os outros vão também contribuindo e seguindo. O Gestor é uma pessoa estratégica e não operacional*".

Pela análise do discurso do nosso entrevistado ficamos com a percepção de que, mais do que falar da qualidade do ensino na escola, era sua preocupação dissertar sobre a função do gestor na escola. Descreve-o mesmo como "*o cérebro*" da equipa. É ele quem faz a pesquisa sobre as novas formas de gerir a escola e depois é ele quem as divulga à equipa. Isto é, ficamos com a percepção que há um certo desfasamento do

discurso anterior com o actual. Se na questão anterior tudo era partilhado, agora é-nos afirmado que as ideias são do gestor e a equipa as vai executar, tanto mais que o gestor "*mostra o caminho*". Porém, pelo seu discurso, ficamos sem saber como é que o gestor influencia a qualidade do ensino da escola.

Uma outra questão que que foi levantada refere-se ao facto de saber se a proposta pedagógica da escola é pautada por princípios democráticos. O gestor/Diretor refere que sim, pois na sua elaboração teve "*a participação dos atores de todos os grupos que intervêm direta, ou indiretamente, na vida escola*". Sendo mais específico, refere a participação da Comissão de Pais e Encarregados de Educação, Professores, Funcionários, Administrativos e os Representantes dos Estudantes.

Quando lhe foi questionado, se o modelo de gestão desenvolvido na escola é democrático, dando continuidade ao raciocínio anterior, assumiu que todo o modelo de gestão é democrático. "*Nada se faz na escola que não seja do conhecimento da maioria e que não seja reflexo da ideia da maioria*".

Em seguida, foi nossa intenção saber quais os mecanismos de democratização que são utilizados pela escola para implementar as propostas de gestão democrática e de autonomia. O nosso entrevistado começa por referir que é fundamental ouvir as opiniões da comunidade e, como tal, existe na escola" uma *caixa de reclamações e sugestões onde todos colocam as suas preocupações*". E contínua o seu discurso afirmando que promove encontros mensais "*com os representantes dos Professores bem como com os delegados de turma*", de forma a "*saber o que se passa dentro das salas de aulas, quais são as dificuldades e desafios que estão a enfrentar*". Explica que, no que diz respeito aos representantes dos estudantes, estes "podem sugerir junto a direcção da escola algumas acções, desafios que a escola pode fazer, bastando para o efeito fazê-lo por escrito". Pelo discurso do nosso entrevistado, a escola tem uma participação efetiva de toda a comunidade escolar.

Quanto à participação na elaboração do Projeto Educativo, o Director refere que a sua elaboração teve a participação da Direcção da Escola, Comissão de Pais e Encarregados de educação, membros da Comissão Académica e Científica, Professores, Presidente da Associação de Estudantes, jardineiro e Coordenador do Bairro. O nosso entrevistado valoriza o conhecimento do Projeto Pedagógico como documento estruturante da escola, realçando a importância da participação coletiva na tomada de decisões.

Dando seguimento à entrevista, foi solicitado ao Gestor/Director a sua

opinião, sobre a forma como os docentes contribuem para a participação da gestão democrática. O nosso o entrevistado começa por nos dizer que que o fazem "*sobretudo nas reuniões trimestral naquilo que se chama Assembleia da Turma onde participam os Pais dos alunos de cada turma*".

Paralelamente, "os *Professores levam a cabo um programa de visitas regulares as casas dos seus alunos sobretudo aqueles que apresentam algum cuidado especial bem como na performance apresentada nas reuniões com todos encarregados respondendo algumas preocupações e emitem suas opiniões*.". Pelas palavras do gestor, é visível uma percepção valorativa da participação e o seu envolvimento com a comunidade escolar, em prol de uma gestão democrática.

Foi ainda nossa preocupação saber a relação do Gestor/Diretor com os alunos. Na sua opinião existe uma boa relação, uma vez que tem como lema o diálogo com os estudantes. "*Quando estamos a orientar uma actividade somos ouvidos, mas sentimos também que não somos temidos. Não há indícios de impasse na minha relação com os alunos*".

Na questão referente aos maiores desafios a serem enfrentados na luta pelo sucesso e qualidade da escola, o nosso entrevistado fala numa maior envolvência dos pais na escola. Refere igualmente que gostaria que houvesse uma maior "*massificação da merenda escolar, porquanto a comunidades escolar enfrenta muitos problemas financeiros, sendo que muitas vezes as crianças vêm a escola sem tomar o pequeno almoço*".

Assim sendo, o nosso entrevistado considera que ao resolver estas questões irá melhorar a qualidade da escola. Acredita numa escola democrática, participativa e de qualidade.

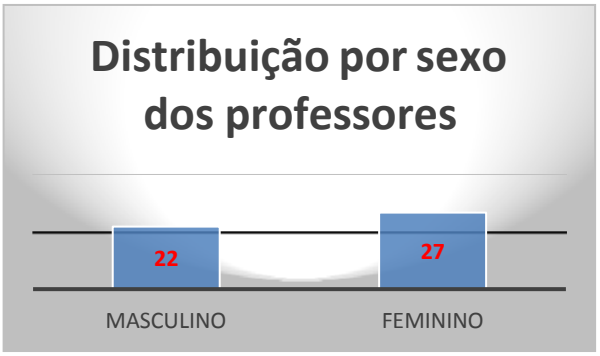
4.2 Apresentação e análise dos dados do Questionário aos Professores

Na primeira parte do nosso questionário interessou-nos recolher os dados pessoais e profissionais dos professores, através de algumas questões iniciais, entre as quais: (1) sexo; (2) habilitações académicas; (3) tempo de trabalho docente; (4) tempo de serviço na escola.

A segunda parte do questionário era constituída por dezasseis questões. São

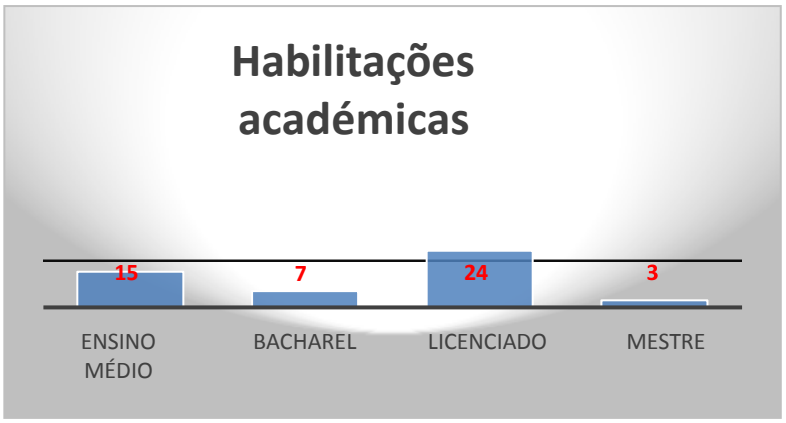
elas: Relacionamento dos professores com a direcção da Escola (questões, 2); **a forma que a Direção ocupa o cargo** (questão 3); **a i**nfluência do gestor escolar na qualidade de ensino da escola (questão 4); **o Conhecimento dos professores do Projeto Pedagógico da escola** e a sua participação na elaboração deste (questão 5 e 6); a relação entre a direção de escola e os alunos e a comunidade, (questão 7 e 11).

Gráfico 1:**Distribuição por sexo dos professores**



Conforme se pode observar no Gráfico 1, a maioria dos professores é do sexo feminino 27 (55,1 %), enquanto o sexo masculino se encontra representado por 22 (44,9 %).

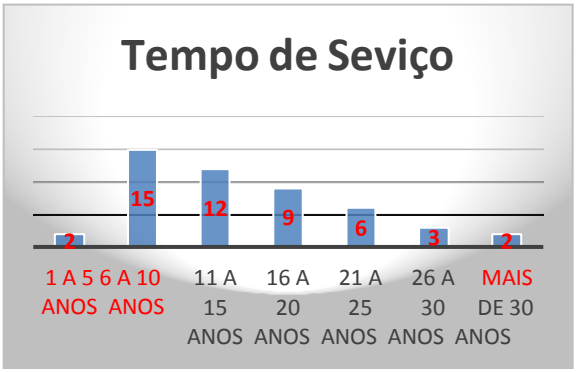
Gráfico 2: Habilitações académicas



Quanto às habilitações académicas dos professores inquiridos e, tendo em atenção o Gráfico 2, a grande maioria tem como formação de base, uma Licenciatura em Educação, 24 (49 %). Logo de seguida encontramos professores detentores apenas

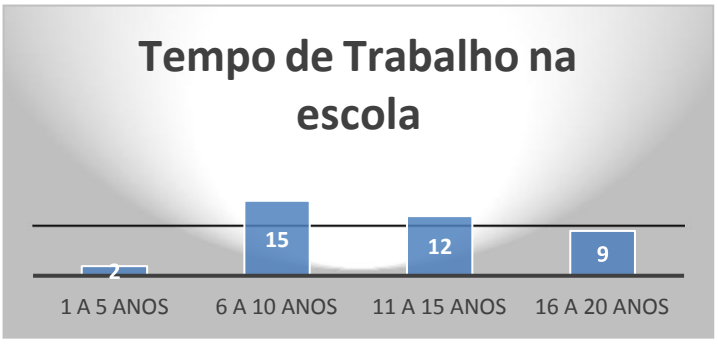
do ensino médio, 15 (30,6%), seguido de bachareis, 7 (14,2%). Finalmente, um número muito residual é detentor do grau de mestre, 3 (6,1%). Embora a maioria do corpo docente seja licenciado, a verdade é que o número de professores detentores apenas do ensino médio ainda é muito significativo, o que em nada contribui para a qualidade pedagógica da escola.

Gráfico 3:**Tempo de serviço**



No que diz respeito ao tempo de serviço dos docentes, encontramos uma grande heterogeneidade. Há docentes que apenas trabalham há um ano e, como tal, têm pouca experiência no processo de ensino e outros que acumulam uma experiência de mais de 30 anos. Porém, a maioria enquadra-se entre os 06 e 10 anos (30 %), logo seguido de 11 a 15 anos (14,2 %) e de 16 a 20 anos (18,3%). Neste sentido, podemos afirmar que a maioria dos docentes apresenta uma significativa experiência de ensino.

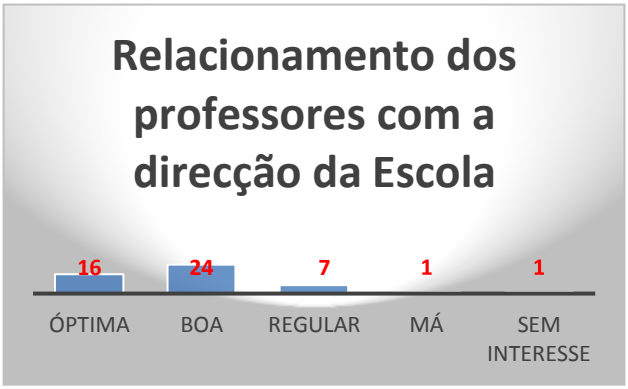
Gráfico 4: **Tempo de Trabalho na escola**



Conforme ilustrado no gráfico 4, 20 professores (40,8%) tinham mais de 15 anos de serviço na escola; 15 (30%) referiram que trabalham nesta instituição entre os 6 e os 10 anos; 12 (24%) entre os 11 e os 15 anos e 2 (8,1%) referiram terem apenas de 1 a 5 anos de serviço nesta escola.

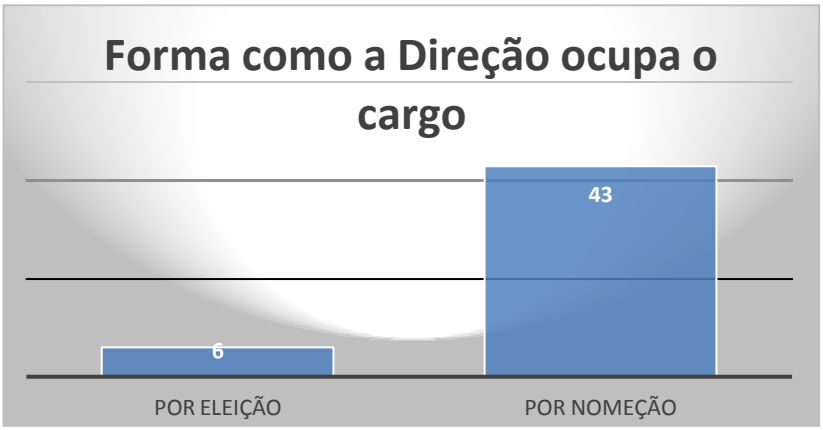
A triangulação desta informação com a contida no gráfico anterior, leva-nos a concluir que estamos perante uma comunidade docente estável.

Gráfico 5: **Relacionamento dos professores com a direcção da Escola**



Quanto à relação dos professores com a Direção da escola, constata-se que 24 (48%) docentes refere ter uma boa relação e 16 (32%) chegaram mesmo a referir ser óptima. Dos inquiridos, 7 (14,2%) admitiram ser regular, e 2 (2%) assumem ser má e sem interesse, respetivamente.

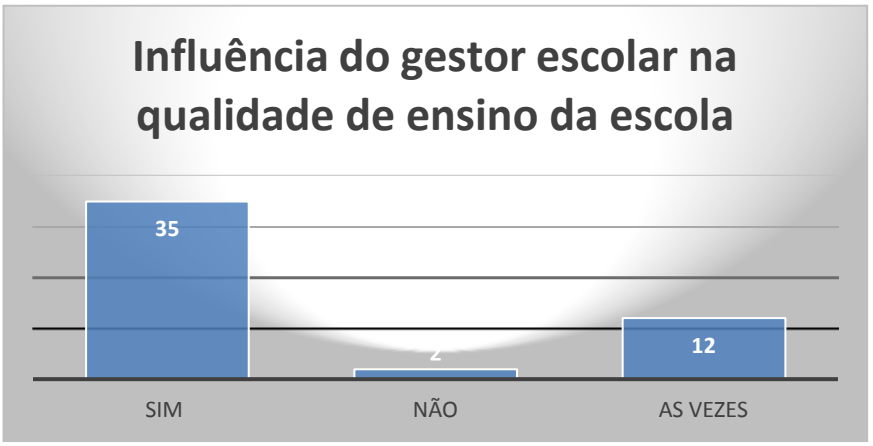
Gráfico 6:**Forma como a Direção ocupa o cargo**



Ao analisarmos o gráfico, verificamos que 43 (87,8%) dos nossos inquiridos referem que a forma como o Diretor/Gestor assumiu o cargo, não foi democrática e participativa, uma vez que a sua escolha foi por nomeação. Não obstante, ainda encontramos 6 (12,2 %) docentes a afirmarem que o Diretor/Gestor foi eleito.

Triangulando a informação dada pelo Diretor/Gestor aquando da nossa entrevista, sabemos que este foi nomeado pela Comissão Académica e Científica da escola, com prévia auscultação dos colegas e que posteriormente teve o apoio do Governo da Província do Huambo. Provavelmente, estes inquiridos consideraram a auscultação, uma forma de eleição.

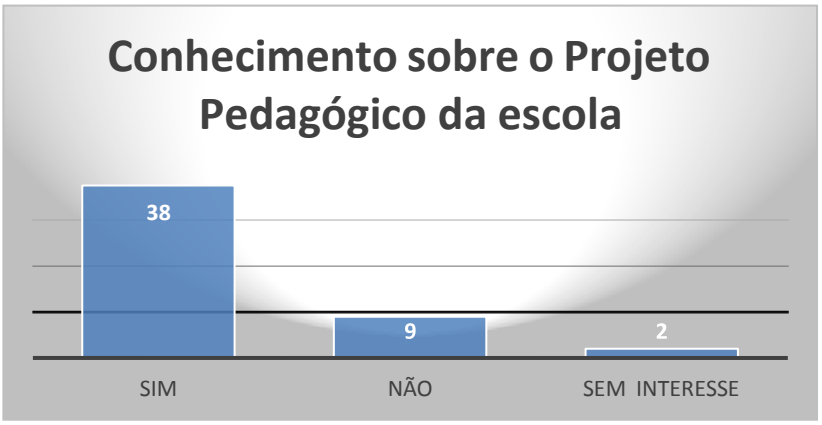
Gráfico 7:Influência do gestor escolar na qualidade de ensino da escola



Relativamente à influência do gestor escolar na qualidade de ensino da escola, 35 (71,4%) manifestam que o Direitor/gestor tem influência na qualidade de ensino da escola em tanto, 12 (24 %) professores manifestam que as vezes e só 2 (4 %) docentes referem que não tem qualquer influência.

Triangulando esta informação com a entrevista dada pelo gestor/diretor escolar, podemos constatar que este não só assume que influencia, como se denomina como o "cérebro" da equipa.

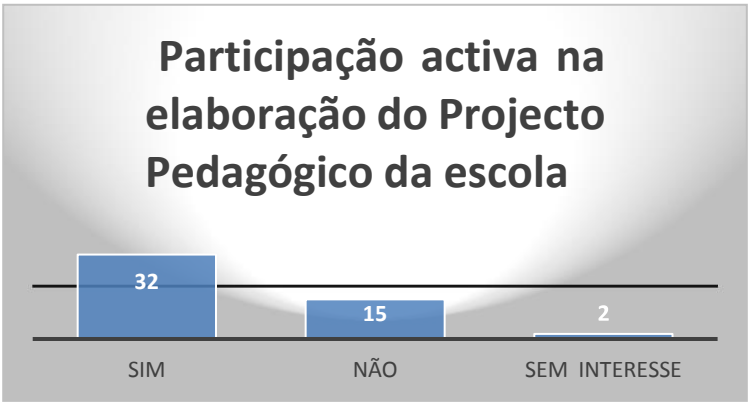
Gráfico 8: **Conhecimento sobre o Projeto Pedagógico da escola**



Ao analisarmos o gráfico, verificamos que dos inquiridos, 38 (77%) conhecem o Projecto Pedagógico da escola. Um número pouco expressivo 9 (18%) refere nãoconhecer, e ainda com reduzida expressão, surge quem afirme não ter interesse em conhecer o Projeto Pedagógico 2 (2, 4%).

O facto da grande maioria dos docentes dizerem conhecer o Projeto Pedagógico da escola, é, em princípio, sinal que estão, de alguma forma, conscientes da importância deste documento estruturante para a promoção da qualidade e do sucesso educativo.

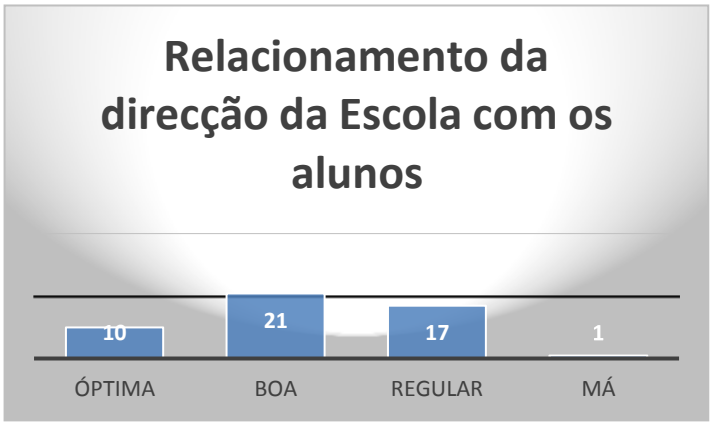
Gráfico 9: Participação activa na elaboração do Projeto Pedagógico da escola



Pela análise do gráfico, podemos verificar que 32 (65,3%) dos docentes inquiridos participaram na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, 15 (30,6%) não tiveram participacação e 2(4%) não tiveram qualquer interesse na sua elaboração. Ao triangulamos esta informação com a dada pelo diretor/gestor escolar verificamos que este realça a participação de todos os órgãos na sua elaboração.

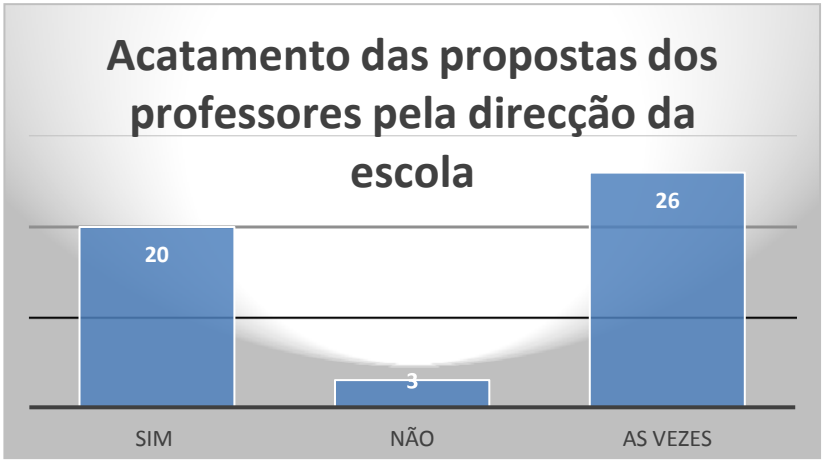
Os resultados vêm assim comprovar que a construção coletiva que envolve docentes e direção na construção do Projeto Educativo, é promotor de um ensino que visa a formação para a cidadania (Silva, 2012).

Gráfico 10: Relacionamento da direcção da Escola com os alunos



A partir dos dados apresentados, no que concerne ao relacionamento da direcção da escola com os alunos, 10 (20,4%) dos docentes inquiridos diz ser óptima, 21(42,8%) refere ser boa, 17 (34,6%) afirma ser regular, e só 1 (2%) má.

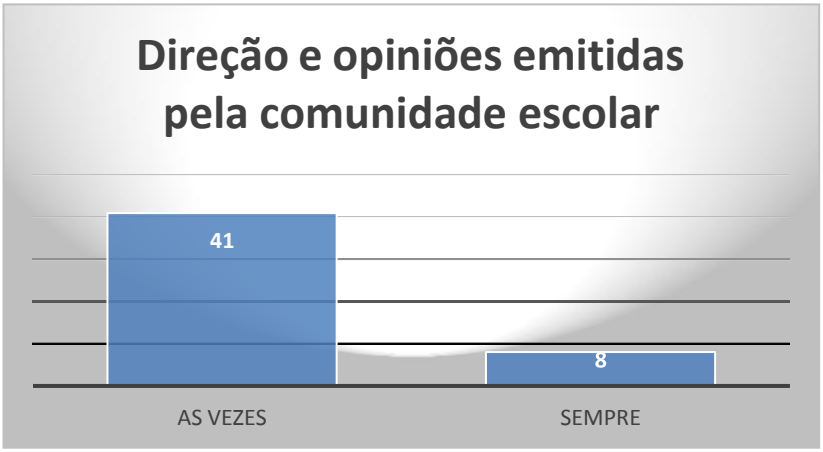
Gráfico 11: Acatamento das propostas pela direcção da escola



Ao analisarmos o gráfico 11, verificamos que 26 (53%) dos nossos inquiridos refere que apenas às vezes acata as propostas da Direção, logo seguido por um número de 20 (40,8%) docentes que assume acatar as propostas vindas da Direção e um número muito residual que assume não acatar as propostas da Direção.

Podemos então verificar que há alguma contestação à gestão da direção da escola, por parte dos nossos inquiridos.

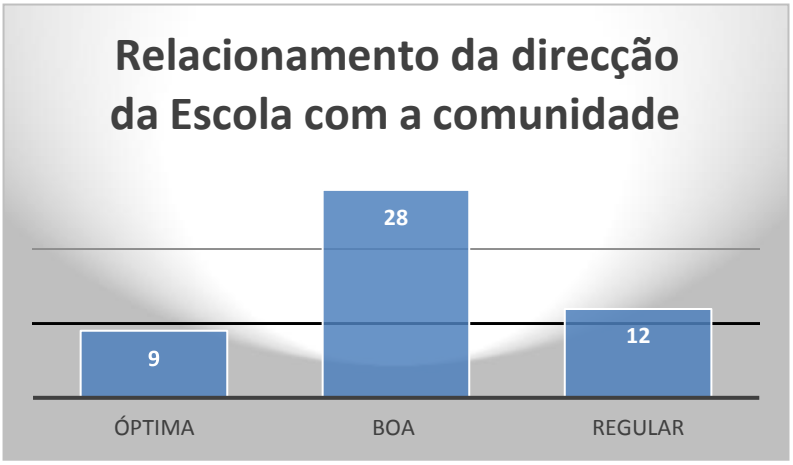
Gráfico 12: **Direção e as opiniões emitidas pela comunidade escolar**



Fazendo uma análise do gráfico acima apresentado, podemos verificar que a maioria dos inquiridos 41 (83,6 %) considera que, às vezes, as opiniões dos diferentes segmentos da comunidade são ouvidas e levadas em consideração pela direção e 8 (16,3 %) afirma ser sempre. Triangulando esta informação com a questão colocado ao diretor/gestor escolar, sobre os mecanismos de democratização que são utilizados pela escola para implementar as propostas de gestão democrática e de autonomia, verificamos que tal contraria a sua posição. O gestor/diretor refere que promove encontros mensais com os professores e delegados de turma, de forma a inteirar-se dos

problemas existentes. Paralelamente, na questão sobre a forma como os docentes contribuem para a participação da gestão democrática, o nosso o entrevistado faz referência às reuniões trimestrais da Assembleia de turma com professores, pais e alunos. Teoricamente estamos perante uma gestão democrática e participativa. Porém, pela resposta dos nossos professores inquiridos, isto é um pouco mais teórico do que real.

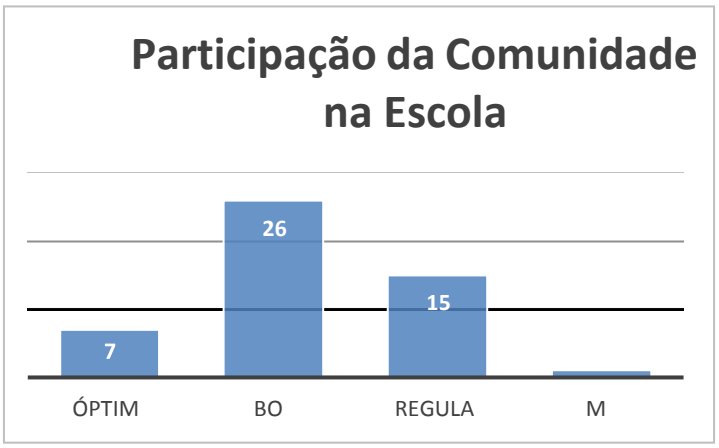
Gráfico 13: **Relacionamento da direcção da Escola com a comunidade**



Os dados apresentados no gráfico 13, evidenciam que, dos inquiridos, 9 (18,3%) referem que a relação com a direcção da escola com a comunidade é óptima e 28 (57,1%) manifestam que a sua relação é boa. Por sua vez 12 (24,4%) dizem que é regular.

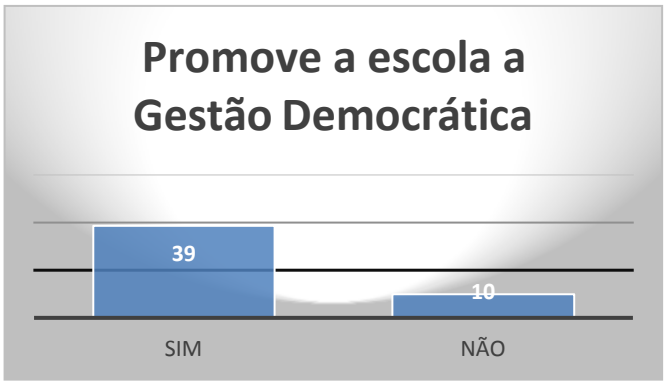
Uma vez mais e, triangulando a informação com os dados obtidos na entrevista, o nosso gestor/diretor escolar, embora não catalogue a sua relação com a comunidade, assume ser fundamental ouvir as suas opiniões existindo na escola uma caixa de reclamações e sugestões.

Gráfico 14: **Participação da Comunidade na Escola**



Ao analisarmos o gráfico 14, podemos verificar que 26 (65,3%) consideram boa a participação da comunidade na escola. Um número pouco expressivo 7 (14 %) óptimo e 15 (30,6%) regular. 1 (2 %) má.

Gráfico 15: Promove a escolar uma Gestão Democrática



Pela análise do gráfico 15, podemos verificar que parte dos docentes inquiridos, 39 (79,5%) responderam que sim. Relacionam os critérios com a participação em reuniões, fóruns de reflexão, assembleias de trabalhadores, onde se apresentam os grandes objectivos da escola, explicam que são convidados para emitir suas opiniões. Entretanto, 10 (20,4%) inquiridos expressam que não se promove uma gestão democrática.

Nesta questão, e triangulando a informação com a dada pelo diretor/gestor escolar,

O gestor/Diretor refere que sim, pois na sua elaboração teve "*a participação*

dos atores de todos os grupos que intervêm direta, ou indiretamente, na vida escola". Sendo mais específico, refere a participação da Comissão de Pais e Encarregados de Educação, Professores, Funcionários, Administrativos e os Representantes dos Estudantes.

5- CONCLUSÕES

A gestão da escola ou a gestão da educação, quando vista sob o paradigma democrático, revela a necessidade de pensarmos numa escola em que o foco da organização não seja apenas o gestor/diretor, mas todos os agentes diretos da educação. Ou seja, pensarmos numa escola onde a participação de todos é fundamental.

É importante a participação de todos os membros do processo de ensino e aprendizagem, (a direcção escolar, os professores, pais, encarregados de educação e a comunidade), na definição dos objectivos, na execução das tarefas e na avaliação dos resultados da escola.

Neste estudo, e perante a crise existente em Angola, reconhecemos que o acesso à educação é a materialização de um direito inalienável do ser humano. Porém, enfatizamos que os problemas da promoção de uma educação de qualidade são sustentados pela natureza dos fins propostos para a educação e pelo carácter da gestão presente na escola pública angolana.

Com a elaboração deste trabalho ficou claro que atuação do gestor/diretor escolar contribui grandemente para a implementação de uma escola de qualidade e socialmente democrática, pois, este desempenha um papel fundamental em todo o processo educativo.

Esta pesquisa permitiu clarificar que, na escola em análise, existem fatores que influenciam o trabalho do gestor escolar que estão relacionados com os contextos político e organizacional, tais como os novos modos de regulação, como a autonomia e a regular prestação de contas.

Em suma, a liderança do gestor será tanto mais eficaz quanto este conseguir envolver toda a comunidade educativa no seu projeto. Os alunos devem, desta forma, sentir-se parte do projeto comum.

Portanto podemos afirmar que os gestores escolares têm a função de gerenciar de forma participativa e democrática, em busca a participação de todos os participes da comunidade escolar bem como desenvolver aquela que é principal função da escola que é a função social e a pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2014). *Educação em Angola- antes, durante e depois da indepedência*. Lisboa: Enciclopédia limitada.

AA.VV. (1942). *Grande Enciclopédia portuguesa e brasileira.* Lisboa: Enciclopédia limitada.

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de investigação educacional.* Lisboa: Universidade Aberta.

Alfredo, F. C., & Tortella, J. C. (2014). *Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. EccoS Revista Científica. 33*. Disponível em *https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3511*

Arantes, D. A., & Silva, M. A. (2015). Fatores influenciadores do processo ensino-aprendizagem: uma análise sob a percepção de discentes do curso de Ciências

Contábeis.*Contabilidade Vista &Revista*, *25*(2),38-58. https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/1727.

Arriaga, K. (1997). *O Estado Novo de Oliveira Salazar*. Disponível em https://oliveirasalazar.org/download/documentos/O%20Estado%20Novo%20por%20Ka%C3%BAlza%20de%20Arriaga A2964922-F8DF-4585-BBCA-1B3A70143AD3.pdf

Azevedo, J. (2003). *Cartas aos diretores das escolas.* Porto: Asa.

Barroso, J. (2011). *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas* Educação e Sociedade, 26, (92), 725-751.

Barroso, J. (2005). *Os Gestores Escolares.* Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2004). *Autonomia das escolas: uma ficção necessária. Revista Portuguesa de Educação* 17 (2), 49-83.

Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In *J. Barroso (org.), A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização* (pp. 19-46). Porto: Edições Asa.

Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In *J Barroso (org.) O Estudo da Escola (*pp. 167-189*)* Porto: Porto Editora.

Bender, G. (2009). *Angola sob o domínio português: mito e realidade.*Luanda: Editora Nzila.

Bernardes, A. (20012). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas – a dimensão educativa do trabalho.* Porto: Porto Editora.

Canário, M. (1992). *Escolas Profissionais: Autonomia e Projeto Educativo.* Lisboa: Educa.

Canga, J. & Buza, A. G. (2016). *Gestão do Ensino Superior em Angola os Desafios Endógenos e Exógenos.* Instituto Superior de Serviço Social - ISSS, Luanda: República de Angola

Cardoso, E. & Flores, M. (2009). A Formação Inicial de Professores em Angola: Problemas e Desafios. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.656- 661). Braga: Universidade do Minho. Disponível em ocplayer.com.br/16405885-A-formacao-inicial-de-professores-em-angola-problemas-e-desafios-ermelinda-monteiro-silva-cardoso-universidade-do-minho-ermesilva333-yahoo-com.

Carvalho, M. J. (2013). A Administração Escolar: racionalidade ou racionalidades? *Revista Lusófona de Educação*, 25, 213-222. Disponível: file:///C:/Users/qsera/Downloads/4388-Texto%20do%20artigo-14565-1-10-20140418.pdf.

Cassol, A. (2012). Gestão da Qualidade na Educação. *Revista Tecnologias para a competitividade industrial*, 15-33. Disponível https://www.researchgate.net/publication/236002340_Gestao_da_qualidade_na_educacao

Costa, A. (1991). *Gestão Escolar - Participação, Autonomia: Projecto Educativo da Escola.* Lisboa: Texto Editora.

D.R. (2003). *Diário da República de Angola*

Dal-Farra, R. & Lopes, P. (2013). Métodos mistos de pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*. 24 (3), 67-80. Disponível https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698

Davok, D. F. (2007). Qualidade em Eduação. Avaliação. *Revista de Avaliação da Educação Superior* 12 (3), 505-513. Disponível file:///C:/Users/qsera/Downloads/Qualidade_em_educacao.pdf.

Dourado, L. & De Oliveira, J. (2009). A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios. *Cadernos Cedes*, 29, (78), 201-215.

Dourado, l. & Paro, V. (2001). Políticas educacionais e educação básica. *Educação & Sociedade* 28, (100) 921-946.

Dourado, L., Moraes, K. N., & Oliveira, J. F. (2011). Gestão Escolar Democrática e Definições, Princípios e Mecanismos de Implementação. *Políticas e Gestão na Educação*. Disponível http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/5gestao_escolar_democratica_definicoes_principios_mecanismo_implementacao.pdf.

Dunguionga, A. (2010). *Política educativa e reforma curricular em Angola: o caso do 1º ciclo do ensino secundário.* Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Figel, J. (2008). O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa. In *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação – DGRHE.

Figueiroa, A. (2015). *Formação inicial de docentes – Componente base da formação docente.Saber & Educar Perspetivas didáticas e metodológicas no Ensino Básico.* Instituto Piaget.

Flick, U. (2007). *Uma introdução à pesquisa qualitativa (3ª ed.).* Lisboa: Ed. Bookman.

Flores, M. A. (2010). *Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores*. Educação, 3 (33), 182-188. Disponível: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074/5715.

Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação a prática pedagógica nas escolas. In B. Campos, (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior (*pp. 46-64). Porto: Porto Editora.

Freitas, C. V. (1997). *Gestão e Avaliação de Projectos nas Escolas, Cadernos de Organização e Gestão das Escolas.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gadotti, M. (2014). *Gestão Democrática com participação popular: no planejamento e na organização da educação nacional*. Disponível: https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf.

Gadotti, M. (2000). *Autonomia da escola: princípios e propostas.* São Paulo: Cortez.

Garcia, R. P. (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 33-43.

Gil, C. (2011). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* (6. ed.). S. Paulo. Editora Atlas

Godinho, J. (2013). *O papel do gestor escolar.* Dissertação de mestrado não publicada. Instituto de Educação Lisboa: Universidade de Lisboa

Gouveia, D. N. (2013). *A gestão da escola e a participação dos atores educativos.* Relatório de Atividade Profissional. Braga: Universidade do Minho. Disponível https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15733/1/Relat%C3%B3rio%20Duarte%20Gouveia.pdf.

Guimarães, J. (2006). *A política "educativa" do colonialismo português em África: da I República ao Estado Novo (1910-1974),* Lisboa. Editora Profedições.

Henderson, L. (1990). *A Igreja em Angola,* Lisboa. Ed Além-Mar.

Hord, S. (1997). *Professional learning communities. Texas: Southwest Educational Development Laboratory*. Department of Education, ERIC.

ISCSPUS. (1965). *A instrução pública na colónia de Moçambique. Curso de extensão universitária ano letivo de 1964*-1965. Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina (ISCPU).

Lück, H. (2011). *A gestão Participativa na Escola.* Petrópolis: Editora Vozes

Lück, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências.* São Paulo: Editora Positivo.

Lück, H. (2000). *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação deseus Gestores.* Brasília: Em Aberto.

LBSE. (2016*). Lei de Bases do Sistema da Educação e Ensino.*

Leite, C. (2008). *Para uma escola curricular inteligente.* Porto: ASA

Lemos, J., & Silveira. (2003). *Autonomia e Gestão das Escolas – Texto de Apoio à elaboração/ Revisão do Regulamento Interno*. (4ª ed.) Porto: ASA.

Libâneo, J. C. (2008). *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.(* 5.ed.) Goiânia: Editora Aternativa.

Libâneo, J. (2015). Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano, *Revista Educação Real,* 40 (2), 629-650. Disponível http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132.

Libânio, J. C. (2001). *Democratização da escola Pública A pedagogia crítico-social dos conteúdos.* São Paulo: Loyola.

Lima, J. (2008). *Em busca da boa Escola: Instituições eficazes e sucesso educativo* Lisboa: Ed. Manuel Leão.

Lima, J. (2006). A Governação em Rede na Educação: Potencialidades e Riscos. *Revista do Forúm Português de Administração Educacional* , 6, 6-18.

Lima, L. (2014). *A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária.* Revista Educação & Sociedade, 35, (129) 1067-1083. Universidade do Minho, Braga.

Lima, L. (2000). *Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas.* Belo Horizonte: Autêntica.

Luckesi, C. (2007). *Gestão democrática da escola, ética e sala de aula*.. SãoPaulo: Criarp.

Santos M. (2014). *A participação do aluno no processo de gestão democrática da escola de formação de professores da Lunda Norte* – Angola. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Área de especialização: Administração e Gestão Educacional. Évora: da Universidade de Évora.

Machado, C. (2012). Avaliação Externa e Gestão Escolar: Reflexões Sobre Uso dos Resultados. *Revista @mbienteeducação*.5 (1), 70-82. Disponível em http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf

Machado, J., & Alves, J. M. (Org). (2016). *Professores e Escolas: Conhecimento, Formação e Acção.* Portugal: Porto: Universidade Católica. file:///C:/Users/qsera/Downloads/2016_carvalho%20cap%20livro.pdf

Malheiros, M. (1980). *Relatório do MEC/GSE. Imprensa Nacional de Angola.*

Manso, A. (2007). *Escola Democrática e Sucesso Escolar: Uma Perspectiva Crítica.* Braga: Universidade do Minho. IEP.

Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?* . São Paulo: Moderna.

Marconi, M., & Lakatos, E. (2007). *Técnicas de pesquisa.* São Paulo: Atlas.

Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Maçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento.

ME (2010). *Reflexões sobre a evolução do Sistema de Educação de Angola ao longo dos 35 anos de Independência. Disponível em:* www.med.gov.ao

MEC/GES. (1980). *Ministério da Educação e Cultura. Gabinete de Estudos Sociais:Relatório de Atividades.*

MED. (2001). *Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015).* Angola: Conselho de Ministros.

MINPLAN (Ministério do Planeamento), (1997). Proposta para uma política de população para Angola. *Cadernos da População e Desenvolvimento.* Luanda: Angola.

Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* São Paulo: Cortez/Unesco.

MPLA. (1977). *A Teoria marxista-leninista.* (DEPPI, Ed.) Luanda: Angola

Nguluve, A. K. (2006). *Política Educacional Angolana (1975-2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas.* Dissertação de Mestrado em Educação: São Paulo: Universidade de São Paulo.

Nóvoa, A. (2008). O regresso dos professores. *In Conferência Desenvolvimento profissional. de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida.* p. 24. Lisboa: Ministério da Educação – DGRHE.

Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e profissão docente.* Lisboa: D. Quixote.

Ogawa, M. N., & Filipak, S. T. (2013). A Formação do Gestor Escolar. *XI Congresso Nacional de Educação, EDUCARE* (pp. 94-108). Curitiba*:* Universidade Católica do Paraná.

Oliveira, A. F. (2010). Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In* A. Oliveira, A. Pizzio & G. França (org), *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas* (pp. 93-99). Goás: PUC de Goiás

Oliveira, P. P. (2015). *Expectativas Face à Escola, dos Encarregados de Educação dos Alunos Com e Sem Necessidades Educativas Especiais do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.* Dissertação de Mestrado. Porto: Univesidade Fernando Pessoa. http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4996/1/Tese%20Patricia%20Oliveira.pdf .

Paro, V. (2002). *Administração escolar: introdução crítica* (11ª ed.). São Paulo: Cortez.

F. & Chaudhuri, K. (Orgs.). *História da expansão portuguesa: último império e recentramento (1930-1998).* (pp.38-43). Lisboa: Ed.T. &. Debates.

Paxe, I. (2017). *Políticas Educativas em Angola: Um desafio do Direito à Educação.* Porto: C. d. Ideias.

Pélissier, R. (1987). *La Colonie du Minotaure. Nationalismes et Revoltes em Angola (1926- 1961).* França. Ed. O. E.

Pélissier, R., & Wheeler, D. (2011). *História de Angola.* Lisboa: Tinta da China.

PNUD, Angola (2002). *Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento -Angola. Osdesafios pós-guerra.* Luanda: Ed. N. Unidas.

PNUD-Angola. (2002). *Os desafios pós-guerra.* Luanda: Ed. N. Unidas.

Ramos, P. A. (2007). *Qualidade, Sistemas de Gestão da Qualidade* (3ª ed.). Lisboa: Sílabo.

Raposo, N. V. (2011). A Qualidade no Ensino Superior – Exigências e Limitações. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 357-372. https://doi.org/10.14195/1647-8614_Extra-2011_28 .

Rodrigues, L. (2008). O desenvolvimento profissional de professores e a estratégia de Lisboa. *In Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida.* Lisboa: Ministério da Educação – DGRHE.

Rodrigues, N. (1996). *Da Mistificação da Escola a Escola Necessária.* São Paulo: Cortez.

Santo, F. (2000). *História recente da educação em Angola em educação para uma cultura da paz* . Luanda: CEAST.

Santos, M. (2014). A Participação do Aluno no Processo de Gestão Democrática da Escola de Formação de Professores da Lunda Norte - Angola. Angola: Edição dos Serviços de Educação.

Santo, M. (1970). *História do ensino em Angola.* Angola: Edição dos Serviços de Educação.

Saviani, D. (1996). *Os Saberes Implicados na Formação do Educador*. São Paulo: In M. Bicudo, et. al. (Orgs.). *Formação do Educador: Dever do Estado, Tarefa da Universidade* (pp. 143-155). São Paulo: Unesp.

Schultz, R. (2008). Gestão da educação: inovação e mudança. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 5, 47–55. https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9156.

Silva, M. M. (2008). *A Independência de Angola.* Ministério ds Relações Externas. http://funag.gov.br/loja/download/492-Independencia_de_Angola_A.pdf

Silva, S. B., Raszl, S., & Silveira, I. (2012). Gestão da Qualidade na Educação. *Revista E-Tech: Tecnologias para a Competitividade Industrial, 15-33. Disponível em:* https://doi.org/10.18624/e-tech.v0i0.294.

Simião, I. N. (2012). *Modelo de Inserção de Angola no Sistema Internacional.* Dissertação de Mestrado. Évora*:* Universidade de Évora.

Snoek, M. (2008). O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. *In Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida* (pp. 68-81). Lisboa: Ministério da Educação, DGRHE.

Soares, A. (2004). Universidade em Angola: a sua criação em 1962. *Episteme, Revista Multidisciplinar da Universidade Técnica de Lisboa*, 13 (14), 57- 69.

Torres, L., & Palhares, J. (2009). *Estilos de liderança e a escola democrática.* In P. Abrantes e outros (Orgs.) *Actas do Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea*, (Vol. I, pp. 123-143). Lisboa: ISCTE.

UNESCO. (2003). *Projecto Regional de Indicadores Educativos.* Alcanzando las metas Educativas: Informe Regional, Santiago de Chile.

Apêndices

APÊNDICE A-

GUIÃO DA ENTREVISTA AO GESTOR/DIRETOR

A presente entrevista faz parte de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, e tem como objetivo principal: **Analisar a forma como a comunidade escolar de uma instituição pública perceciona a atuação do gestor/diretor escolar na construção de uma escola de qualidade e socialmente democrática, no município do Huambo**.
Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de pesquisa, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade.
A sua colaboração é fundamental para a realização desta pesquisa.

PERFIL.

1. Sexo (x) Masculino ( ) Feminino
2. Idade: anos.
3. Habilitações Académicas: Licenciado
4. Tempo na docência:
5. Tempo na função:
6. Qual foi o critério para ocupar o cargo de Direção?
   Nomeação () Eleição ( )
7. Quais foram as principais razões que o levaram a assumir o cargo de Diretor desta escola? Justifique a sua resposta
8. Em sua opinião, é importante que, para o exercício do cargo de Diretor, a formação inicial deva ser complementada com formação específica na área da gestão escolar? Porquê?
9. A sua liderança é partilhada com os restantes membros da direção ou é estritamente profissional/pessoal? Justifique a sua resposta
10. Em sua opinião de que forma a actuação do gestor escolar influencia na qualidade de ensino da escola?
11. A proposta pedagógica da escola que dirige é pautada por princípios democráticos? Justifique a sua opinião

12. Em sua opinião, o modelo de gestão desenvolvido nesta escola é democrático? Justifique a sua opinião.
13. Quais os mecanismos de democratização são utilizados pela escola para implementar as propostas de gestão democrática e de autonomia?
14. O Projeto Educativo da escola foi elaborado com a participação de quem?
15. Em sua opinião, de que forma os docentes desta escola contribuem para a participação da gestão democrática?
16. Como considera a sua relação com os alunos? Justifique a sua opinião
17. Em sua opinião, quais os maiores desafios a serem enfrentados na luta pelo sucesso e qualidade da escola?

APÊNDICE B-

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

O presente inquérito por questionário faz parte de uma dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, e tem como objetivo principal: **Analisar a forma como a comunidade escolar de uma instituição pública perceciona a atuação do gestor/diretor escolar na construção de uma escola de qualidade e socialmente democrática, no município do Huambo**.

Os dados decorrentes das suas respostas vão ser utilizados apenas para fins de pesquisa, pelo que se assegura o anonimato e a confidencialidade.

A sua colaboração é fundamental para a realização desta pesquisa.

Perfil

1. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

2. Habilitações académicas _____

3. Tempo de trabalho docente: _____

4. Tempo que trabalha nesta escola: _____

2. Como considera a sua relação com a direção da escola:

( ) Ótima ( ) Boa ( ) Regular ( ) Má ( ) Sem interesse

3. De que forma a Direção ocupou o cargo na escola?

( ) Por eleição ( ) por nomeação

4. Em sua opinião a atuação do gestor escolar influencia na qualidade de ensino da escola?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

5. Conhece o Projeto Pedagógico da escola?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não tenho interesse

6. Participa ativamente na elaboração do Projeto Pedagógico da escola?

( ) Sim ( ) Não ( ) Não tenho interesse

7. Como considera a relação entre a direção e os alunos:

( ) Ótima ( ) Boa ( ) Regular ( ) Má ( ) Sem interesse

8. As suas propostas são ouvidas e acatadas pela direção da escola?

7. Considera que as opiniões dos diferentes segmentos da comunidade escolar são ouvidas e levadas em consideração pela direção?

( ) Às vezes ( ) Sempre ( ) Nunca

9. Como considera o seu relacionamento com a direção da Escola:

( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular ( ) Mau ( ) Sem interesse

11. Considera a relação entre Escola e Comunidade:

( ) Ótima ( ) Boa ( ) Regular ( ) Má ( )Sem interesse

12. Considera a participação da comunidade na Escola:

( ) Ótima ( ) Boa ( ) Regular ( ) Má ( )Sem interesse

13. Em sua opinião, esta é uma escola que promove uma gestão democrática?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

APENDICE C

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO GESTOR/DIRETOR DA INSTITUIÇÃO

Sexo: Masculino

Idade: 42 anos

Habilitações Académicas: Licenciado

Tempo na docência: 20 anos.

Tempo na função: 15 anos.

critério para ocupar o cargo de Direção: Nomeação

7-Quais foram as principais razões que o levaram a assumir o cargo de Diretor desta escola? Justifique a sua resposta

R: Primeiro pelo voto de confiança que me foi depositado pela Comissão Académica e Científica da Escola, pois esta comissão teve que fazer estudo no seio dos colegas para verificar quem reunia os requisitos para ocupar o cargo de director.
Pelo voto dos colegas a nível interno e o apoio dos superiores hierárquicos no caso o Governo da Província do Huambo, tal situação nos fez aceitar o desafio pois estes viram em nós algum potencial para estar em frente da Escola.
Outra razão pessoal foi a de crescer profissionalmente, pois vi a oportunidade de colocar os conhecimentos teóricos em prática que fomos adquirindo ao longo dos anos de formação na área de Gestão Escolar.

8- Em sua opinião é importante que, para o exercício do cargo de Diretor, a formação inicial deva ser complementada com formação específica na área da gestão escolar? Porquê?
R: Sim é fundamental porque o momento actual exige uma gestão como ciência, quanto mais ferramentas, quanto mais conhecimentos o individuo ter melhores resultados alcançará por isso penso que é necessário.

Temos minimizados essas lacunas com workshops, treinamentos sobre administração e gestão escolar, mas uma formação específica é necessária. É claro que a formação específica tem de tem de fazer um casamento com aqueles que nós chamamos de requisitos básicos para gestão, ou seja, bom testemunho dos colegas, bom desempenho, ter conhecimentos básicos mais uma formação específica pode lhe tornar um profissional extraordinário.

9- A sua liderança é partilhada com os restantes membros da direção ou é estritamente profissional/pessoal? Justifique a sua resposta

R: O que existe aqui nesta escola é uma liderança partilhada. Ela é partilhada com todos os membros, em reuniões nós fizemos o plano mensal e ele publicada na vitrine. Assim todos sabem e participam das actividades da escola.

Participa a CAC (Comissão Académica) que representa os Professores bem como os representantes do Sindicatos de Professores bem como o representante da Comissão de Pais e Encarregados de Educação.

Nos planos mensais, anuais, estratégicos e operacionais, é possível ver o reflexo das opiniões oriundas de quase todos os seguimentos, inclusive da Associação de Estudantes Ele consegue ver por exemplo que essa ideia a ser implementada é minha.

10- Em sua opinião de que forma a actuação do gestor escolar influencia na qualidade de ensino da escola?

R: Influencia de diversas formas, a primeira é que se ele não mostra para cada docente onde precisa chegar bem como os objectivos que cada um precisa alcançar, o barco começa a andar sem rumo, é como alguém que se põe na estrada sem saber para onde vai. Se não sabe aonde chegar qualquer destino serve. Então o Gestor escolar tem essa grande tarefa de mostrar quais os resultados que a equipa precisa alcançar, é claro que este precisa pedir também da equipa para juntos traçarem mestas.

A gestão para mim é chave do sucesso para se ter resultados altos e bons na educação. O gestor escolar é o motor da escola, mas não precisa fazer tudo sozinho, é a cabeça pensante é o cérebro. Ele investiga, vê as novas formas de gestão, vê as estratégias que os outros estão a trazer, depois de ter esse aparato partilha com os outros membros da direcção da escola como Coordenador Pedagógico, Administrativo e outros membros da direcção para atingir os objectivos.

O gestor mostra as metas, dá sugestões, dá ideias, mostra o caminho e os outros vão também contribuindo e seguindo. O Gestor é uma pessoa estratégica e não operacional.

11- A proposta pedagógica da escola que dirige é pautada por princípios democráticos? Justifique a sua opinião

R: Sim e muito. Porque na elaboração da mesma contou com os atores de todos os grupos que intervêm direta ou indiretamente na vida escola.

Na elaboração da proposta se ouviu a Comissão de Pais e Encarregados de Educação, os Professores, Funcionários Administrativos da Escola, os Representantes dos Estudantes por podemos dizer que a proposta pedagógica da escola é pautada por princípios democráticos.

12- Em sua opinião, o modelo de gestão desenvolvido nesta escola é democrático? Justifique a sua opinião.

R: Sim é democrático. Porque nada se faz aqui que não do conhecimento da maioria e que não seja reflexo da ideia da maioria. Assim quanto aos desafios e metas que a escola alcançou maior parte dos funcionários conseguem falar sobre eles, não precisa ser necessariamente o gestor, porque a escola é nossa, nossa quer dizer que cada um precisa fazer bem o seu trabalho, pois o corpo é só um.

13- Quais os mecanismos de democratização são utilizados pela escola para implementar as propostas de gestão democrática e de autonomia?

R: Primeiro ouvimos a opinião de todo mundo, tendo a escola uma caixa de reclamações e sugestões onde todos colocam as suas preocupações e a direcção leva em consideração tudo que é colocado nesta caixa.

Segundo reunimos mensalmente com os representantes dos Professores bem como com os delegados de turma junto da direcção da escola para saber o que se passa dentro das salas de aulas, quais são as dificuldades e desafios que estão a enfrentar.

Terceiro os representantes dos estudantes podem sugerir junto da direcção da escola algumas acções, desafios que a escola pode fazer, bastando para o efeito faze-lo por escrito. Então essa abertura que faz com todo mundo se expresse de alguma forma permite a participação de todos.

14- O Projeto Educativo da escola foi elaborado com a participação de quem?

R: O nosso Projeto Educativo, teve a participação dos seguintes atores:

- Direcção da Escola
- Comissão de Pai Encarregados de Educação
- Membros da Comissão Académica e Científica
- Professores
- Presidente da Associação de Estudantes
- Jardineiro
- Coordenador do Bairro

15- Em sua opinião, de que forma os docentes desta escola contribuem para a participação da gestão democrática?

R:. Fazem-no sobretudo nas reuniões trimestral naquilo que se chama

Assembleia da Turma onde participam os Pais dos alunos de cada turma.

Os Professores levam a cabo um programa de visitas regulares as casas dos seus alunos sobretudo aqueles que apresentam algum cuidado especial bem como na performance apresentada nas reuniões com todos encarregados respondendo algumas preocupações e emitem suas opiniões.

16- Como considera a sua relação com os alunos? Justifique a sua opinião

R: É muito boa. Porque não primo pela retaliação aos estudantes, mas primamos sempre pelo diálogo. Sempre que o estudante apresenta um comportamento que leva o estudante a reflectir. Quando estamos a orientar uma actividade somos ouvidos, mas sentimos também que não somos temidos. Não há indícios de impasse na minha relação com os alunos.

17- Em sua opinião, quais os maiores desafios a serem enfrentados na luta pelo sucesso e qualidade da escola?

R: O principal é como envolver maior parte dos pais no acompanhamento escolar dos seus educandos.

O outro seria a massificação da merenda escola, porquanto a comunidades escolar enfrenta muitos problemas financeiros, sendo que muitas vezes as crianças vêm a escola sem tomar o pequeno almoço, tal situação faz com que estas muitas vezes apresentam a necessidade de voltar cedo em casa por causa da fome.

Ao resolver estas questões pensamos que irá melhorar a qualidade da escola, uma vez que da nossa parte enquanto gestor temos feito tudo para que tenhamos uma escola de qualidade.